WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT
i
KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK VI — ZESZYT 4

LWÓW 1938 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES RENDUS:

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE—NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

KRONIKA — CHRONIQUE

Książki nadesłane: Adam Lesław Dr, Wachlowski Zenon Dr: Konstytucja Rzeczypospolitej z 3 maja 1791 a konstytucja z 23 kwietnia 1935. Lwów 1938, Tow. Szk. Lud. — Arcimowicz Władysław: Wielkie księstwo litewskie za czasów Stanisława Augusta. Wilno 1938, Kuratorium O. S. Wilno. — Baranowski Władysław: Rozmowy z Józefem Piłsudskim. Warszawa (1938), Biblioteka Polska. — Bieniasz Józef: Nasi za Olzą... Lwów 1938, (M. Kom. Kasa Oszczęd.), „Rep". — Bystroń J. St.: Literaci i grafomani Królestwa Kongresowego. Lwów (1938), Książnica-Atlas. — Chętnik Adam: Myszyniec. Ośrodek etnograficzny Kurpiów. Nowogród 1938, Wyd. autora przy poparciu Zarz. gminy Myszyniec. — Chromecki Tadeusz Dr: Autorytatywne państwo korporacyjne Mussoliniego. Warszawa 1938, Nakł. Księg. Hoesicka. — Czarnowski Stefan: Kultura. Warszawa 1938, Bibl. Wiedzy i Życia. — Hrebeniuk A.: Kraków. Kraków 1938, wyd. II. Księgarnia „Nauka i Sztuka". — Hulka-Laskowski Paweł: Śląsk za Olzą. Katowice 1938, Instytut Śląski. Pamiętnik Instytutu Śląskiego VI. — Ignaszewski Janusz: Śląsk Zaolziański w życiu gospodarczym Pol-

z. 4

JADWIGA FELDMANOWA (Kraków)

Helena Witkowska

* 1870 † 1 XI 1938

Niezwykłość i jedyność postaci Heleny Witkowskiej potrafimy dziś lepiej zrozumieć i ocenić, gdy oddziela nas od Niej dystans śmierci. Odeszła kobieta, która — jak niewiele — była wcieleniem epoki. Łączyła wszystkie dążenia i prądy swego pokolenia. Jej książki i artykuły przepojone są duchem demokracji, humanitaryzmu i umiłowania człowieka. Jej płomienny patriotyzm, o swoistym nacjonaliźmie, widział w odrodzeniu Polski nie tylko spełnienie tęsknoty do wolności, ale i ziszczenie marzenia o innym, lepszym człowieku, którego wychowa Niepodległa Polska.

Ze śp. Zmarłą zeszła sztandarowa postać świata kobiecego. Była jedną z pierwszych Polek szukających światła wiedzy, niedostępnej w kraju, na Zachodzie. Była pierwszą kobietą nauczycielką historii w pierwszym na ziemiach polskich gimnazjum żeńskim. Gdy dziś uprzytomnimy sobie, czym to było w ostatnich dziesiątkach XIX wieku, kiedy idee emancypacji kobiet natrafiały na tyle oporów w społeczeństwie, zrozumiemy nieszablonowość jej postaci.

Kobieta ta zresztą nigdy nie dała się ująć w jakieś gotowe formuły, tak jak obcą była jej naturze wszelka rutyna. Życiem i czynami tkwiąc w epoce, idzie często jakby na jej krawędzi, zagarniając to, co było tej epoki wartością, wyprzedzając nierzadko myślą i poczynaniami swój czas i ludzi.

Witkowska była jedną z pierwszych kobiet, które ukończyły wydział nauk społecznych w Genewie. Kiedy jednak z dyplomem wróciła do kraju, nie znalazła zastosowania dla swoich studiów. Przerzuca się więc na nauczanie historii, i po rocznym pobycie w zakładzie Niedziałkowskiej we Lwowie, po ciężkich ciosach, jakimi były śmierć męża i dziecka, przenosi

się do Krakowa w 1896 roku, gdzie obejmuje stanowisko nauczycielki historii. Od tej chwili aż do końca życia związuje się z tym miastem, tu rozwija żywą działalność oświatową w szeregu stowarzyszeń, tu zbliża się do ruchu niepodleegłościowego.

Jako nauczycielka zaznaczyła rychło swoją indywidualność. Nauka historii w szkołach stała pod znakiem tradycji przekazanej po czasach silnej władzy państwowej. Historia wojen, wodzowie i dynastie, były osią, około której obracał się podręcznik i wykład. Absolwentka genewskiej uczelni inaczej pojmowała dzieje. ówczesne prądy w nauce historycznej, które odpowiadając prądom demokratycznym dążyły do przedstawienia całokształtu życia ubiegłych stuleci, postanowiła wprowadzić do szkoły średniej. W jej wykładzie znalazła młodzież to, czego nie było w podręcznikach: tło kulturalne i obyczajowe epok, które znaczyły już nie tylko wojny, ale również i wielkie wydarzenia z dziedziny ducha, będące czynnikiem ewolucji i postępu ludzkości. Okazała się potrzeba uzupełnienia podręczników do historii w duchu nowych wymagań. Witkowska zasiada do pracy, i w roku 1901 wydaje „Pogląd na rozwój dziejowy“, w roku 1904 pierwszy popularny podręcznik „Historii ustroju Polski“, oparty na wykładach prof. Balzera i ówczesnej literaturze ustrojowej polskiej. Doczekał się on pięciu wydań.

Socjologiczne zamiłowania autorki prowadzą ją od dziejów Polski do „Dziejów Ludzkości“, które wydaje w 1911 roku. Uderza w tej książce ów ton, który tak powszechnie spotykamy później u innych w dobie Ligi Narodów. Motto z Erazma Majewskiego „Nauki o cywilizacji“, mówiące o jej wspólnocie, patronuje całej tej ładnie i z prostotą napisanej książce.

Pionierska praca pedagogiczna Witkowskiej zaznacza się jeszcze w jednej dziedzinie. Przełomowe lata dwu stuleci i okres przedwojenny charakteryzuje ogromne zainteresowanie się naszej publiczności historią i twórczością historyczną. Zainteresowanie to znajduje swe odbicie również wśród młodzieży szkolnej, która w dziełach znakomitych historyków pragnęła znaleźć uzupełnienie bardzo niedostatecznych wiadomości podręcznikowych z dziejów własnego narodu. Poszczególne monografie były jednak i za trudne dla młodzieży, i niełatwe do nabycia. Pospiesza więc z pomocą Witkowska i wraz z Kulikowską wydają w 1907 roku jedyne w swoim rodzaju „Czytania Historyczne“. Jest to zbiór wyjątków z dzieł wybitnych historyków specjalistów, które

razem zebrane dają obraz epoki piastowskiej. Jeszcze gruntowniej i wszechstronniej opracowana jest epoka jagiellońska jako część II „Czytań Historycznych“. Ukazała się w latach 1907—1908 aż w 8 tomikach. Każde zagadnienie Polski i Litwy, od polityki zagranicznej do życia rodzinnego, znalazło tu swoje oświetlenie. Uczeń poznawał w tych książkach nie tylko epokę, ale i galerię najświetniejszych nazwisk naszej historiografii.

Całokształt dziejów obejmuje wydany w 1913 roku 550-stronicowy luksusowy tom pt.: „Dni chwały — dni klęski. Obrazy z dziejów ojczystych“. Tutaj znajdujemy wypisy nie tylko z dzieł historycznych, ale również literackich. Zbiór zaczyna Konopnickiej „Krajobraz Polski“, a kończy Śliwińskiego „Zdobycie Warszawy“. W ten sam sposób opracowała wraz z Wandą Krzyżanowską „Kulturę polską“, wydaną po raz pierwszy jeszcze w czasie wojny, i „Stosunki społeczne w Polsce niepodległej“.

Witkowska pragnęła dać młodzieży przykłady, które powinny być dla niej wzorem postępowania. I oto następuje cykl poświęcony wielkim Polakom, opracowany również razem z Krzyżanowską. Są to: Charakterystyki znakomitych Polaków w okresie królów elekcyjnych“, „życiorysy znakomitych Polaków w okresie porozbiorowym“, i już po wojnie „Wodzowie narodu“. Wszystko jako wypisy historyczne. Tak rozwinięta w naszych czasach pomocnicza lektura do nauki historii ma więc prekursora w Witkowskiej.

Najwłaściwsze pole do pracy znalazła Witkowska po wojnie, gdy do programów szkolnych weszła „nauka o Polsce współczesnej“. Jeszcze w czasie wojny wydaje zbiór swych odczytów, „Nauka Obywatelska“, który jest pierwszym tego rodzaju popularnym ujęciem zagadnień obywatelskich, i rozpoczyna szereg publikacji Witkowskiej na ten temat, ze znanym podręcznikiem do Nauki o Polsce współczesnej (wydanym wraz z prof. Sawickim) na czele. Nominacja jej na instruktorkę tego przedmiotu w szkołach zawodowych była oddaniem w najwłaściwsze ręce kierownictwa dydaktycznego kształcenia nowych obywateli.

Ciekawe jest śledzić, jak Witkowska, która pragnęła naukę o Polsce współczesnej uzupełnić nauką obywatelską, ujmuje stosunek państwa do obywatela. Zasadniczym dla niej jest zagadnienie typu obywatela, i tutaj szuka rozwiązania przede wszystkim w dziedzinie etyki.

Jako popularyzatorka wiedzy historycznej śp. Zmarła była zwolenniczką szkoły warszawskiej. Uważała za swój obowiązek w czasach niewoli krzepić ducha i podnosić wiarę w przyszłość. Dlatego wydaje (w 1906 roku) popularną „Historię zjednoczenia Włoch“, aby pokazać, jak naród z upadku dźwignął się ku wielkości, przypomina chlubną „Komisję Edukacji Narodowej“ (1905), wydobywa z niepamięci przykłady bohaterstwa i poświęcenia w „Udziale Galicji w powstaniach 1830 i 1863 roku“ (1906). Ta ostatnia praca jest oparta na źródłach drukowanych, i nosi cechy samodzielnego studium. Poza tym w długim szeregu broszur uczy, czym Polska była, jakimi były zarówno tytuły jej sławy jak źródła słabości. To samo czyni w niezliczonych odczytach, które wygłasza wszędzie od Warszawy do najmniejszych osiedli.

Była znakomitą — chociaż bez cienia błyskotliwości — prelegentką. Jako nauczycielka umiała przedziwnie dostosować się do umysłów swoich słuchaczy. Gdy wykładała w klasach wyższych, potrafiła wyjść daleko poza ramy podręcznika, zabłysnąć swą szeroką wiedzą, wykazać w znakomitym skrócie ewolucję wydarzeń. Kiedy znalazła się wobec 13-sto i 14-stoletnich słuchaczy, wówczas historia starożytna przemieniała się w jej ustach w fascynującą opowieść o bogach i bohaterach, a świat antyczny wydawał się obecny i bliski. Wywierała niezwykły urok na słuchaczach. Młodzież ją uwielbiała.

Stosunek Witkowskiej do nauczania historii charakteryzuje najlepiej jej artykuł w „Ruchu pedagogicznym“ (październik 1920), pt. „Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii“. Czytamy tam takie zdanie: „Na przykładach historii wskazywać można na wiele rzeczy mających wartość etyczną, rzucać do dusz młodocianych ziarna wielu prawd, które niewiadomo jak i kiedy zakiełkują, by stać się dźwignią w ciężkich konfliktach życiowych“. I tak kończy swój głęboki i piękny artykuł: „Niech (młodzież) ma świadomość czasów i zagadnień wśród których żyje, niech obce jej nie będzie nic, co kiedykolwiek, w przeszłości lub teraźniejszości było przejawem sumienia moralnego w życiu indywidualnym czy zbiorowym“.

Oto co widziała śp. Helena Witkowska w historii: pokrzepienie dla serc w czasach niewoli, źródło etycznego wyrobienia obywatela w wolnej Ojczyźnie.

ALEKSANDER FREUNDLICH (Częstochowa)

Podręcznik historii w szkole powszechnej

Zagadnienie podręcznika jest jednym z czołowych zagadnień szkoły. Laik dochodzi aż do przyznania mu decydującego, kluczowego stanowiska w szkole, nauczyciel zaś docenia zawsze różnorodne możliwości jego zużytkowania. Tak było w szkole dawnej, tak jest i obecnie.

Uwagi niniejsze są poświęcone podręcznikowi historii w szkole powszechnej na stopniu drugim, tj. w kl. V i VI. Pragnę stwierdzić, jakie są możliwości zużytkowania podręcznika historii i dla ucznia i dla nauczyciela, przy uczeniu się i przy nauczaniu. Następnie, jako wniosek z tych uwag, spróbuję w zarysie odpowiedzieć na pytanie, jakim warunkom winien odpowiadać podręcznik historii w szkole powszechnej, by mógł sprostać zadaniom dydaktycznym i wychowawczym, jakie na nim ciążą.

A) Rola podręcznika w nauczaniu historii w szkole powszechnej

Sposób zużytkowania podręczników ujmuje wyczerpująco Statut szkoły powszechnej w pięciu punktach. Zaś Program nauki w szkołach powszechnych daje ogólne wytyczne metodyczne opracowania materiału naukowego. Uwzględniając rozwój psychiczny młodzieży dzieli Program całość materiału naukowego na szereg obrazów, bezpośrednio ze sobą albo wcale, lub tylko luźno związanych. Obrazy te przedstawiają decydujące momenty w dziejach naszego narodu, osobistości przodujące: bohaterów, wodzów, poetów i uczonych, dają w dość obszernym zarysie pogląd na życie kulturalne, społeczne i gospodarcze ludności w pewnym okresie. Każdy obraz posiada ośro-

dek tematyczny, którym jest albo jednostka, albo przypadkowy, chwilowo zebrany zespół osób, lub wreszcie pewna grupa społeczna. W następstwie takiego ujęcia programu lekcja ma przed wyobraźnią ucznia wyczarować plastyczny obraz z przeszłości, który, działając na zmysły, poprzez wrażenia wzrokowe i słuchowe ma umożliwić uczniowi zapamiętanie pewnego faktu czy zjawiska z przeszłości. Wywołuje także ten obraz rozmaite stany emocjonalne, które, wyrabiając u ucznia wrażliwość w pożądanym przez nas kierunku, wypełnią postulaty wychowania obywatelskiego, narodowego i społecznego. Operowanie przy tym pojęciami, zdefiniowanymi kategoriami myślenia historycznego jest ograniczone do całkowicie nieodzownych i najprostszych.

Tworzenie obrazów historycznych na lekcji odbywa się w oparciu o różnorakie pomoce naukowe, zależnie od opracowywanego tematu. Ilustracja, inscenizacja, czasopisma młodzieżowe, wycieczki do miejsc historycznych, do muzeów, wspomnienia świadków przy historii najnowszej, dawniejsze wiadomości uczniów, opowiadanie nauczyciela, wreszcie podręcznik tworzą materiał faktyczny, umożliwiający wszechstronne opracowanie - zobrazowanie omawianego tematu drogą pracy uczniowskiej, kierowanej przez nauczyciela. W takim zespole czynników pracy szkolnej podręcznik staje się jedynie narzędziem pomocniczym, przy idealnym zespole innych, najodpowiedniejszych pomocy naukowych, nawet drugorzędnym. Daje bowiem wtedy jedynie to, co w znacznie piękniejszy i bardziej interesujący sposób wynika z żywych czy reprodukowanych pamiątek przeszłości. Na pierwszy rzut oka wydaje się wreszcie, że podręcznik daje te wiadomości jedynie drogą biernej, reproduktywnej pracy ucznia, sprzeciwiającej się we wszystkim ideałowi podstawowemu szkoły nowoczesnej: aktywnej postawie ucznia. Pozostanie więc podręcznik jako pomoc domowa i to bardziej potrzebna uczniom o typie pamięci wzrokowej, mniej zaś przy typie pamięci słuchowej.

Jednakże tak idealna sytuacja przy nauczaniu historii może istnieć w nielicznych jedynie szkołach, i miejscem historycznym, i środowiskiem kulturalnym odpowiednio uprzywilejowanych: Kraków, Warszawa, Lwów, Poznań, Wilno i kilkanaście innych miejscowości o coraz malejących możliwościach, głównie w zakresie wycieczek historycznych i muzealnych. A setki i tysiące

miast i miasteczek, wsi i osad, gdzie przeważnie mało, lub też zgoła nic nie da się wydobyć do użytku szkoły z historii regionalnej, gdzie brak zabytków historycznych, muzeów, gdzie nie ma tradycji, tracą najcenniejsze elementy, potrzebne do tworzenia obrazu historycznego. Bardzo zaś rozpowszechnione obecnie mniemanie, jakoby nie było miejscowości niehistorycznej, jest co prawda słuszne naukowo, nie mniej jednak nie da się ono wszędzie zastosować w całości do codziennej pracy szkolnej. Też same środowiska nie mogą również z powodu swego ubóstwa zaopatrzyć szkoły w należytą ilość odpowiednich ilustracyj, czasopism młodzieżowych i nie mogą sprostać wysiłkowi finansowemu, związanemu z dalszymi wycieczkami historycznymi. Zostaje szkole jako pierwszorzędny element pracy — podręcznik i opowiadanie nauczyciela.

Drugi ten czynnik może być znakomitym wręcz środkiem dydaktycznym, gdyż daje dzieciom nieocenione wartości rzeczowe i emocjonalne; przez co może zastąpić inne elementy pracy. By tak było, nauczyciel musi odpowiadać pewnym warunkom. Należy tu w pierwszym rzędzie zamiłowanie do historii, spory zasób wiadomości historycznych, połączony z dostępem do naukowo popularnej literatury i na koniec duży talent oratorski, specjalnie do psychiki dziecięcej dostosowany. Warunkom tym może odpowiadać spora część nauczycielstwa szkół powszechnych, ale z oczywistych przyczyn nie wszyscy uczący historii.

Pozostając przy tych dwóch głównych elementach pracy szkolnej, nawet przy sporadycznym używaniu innych, widzimy rosnące znaczenie podręcznika. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że im dalsza prowincja, im mniej kulturalne i biedniejsze środowisko, tym bardziej wzrasta użyteczność podręcznika.

Jakież więc mogą być możliwości zużytkowania podręcznika historii w szkole powszechnej przy obowiązującej metodzie obrazowej?

§ 44 „Statutu Publicznych Szkół Powszechnych“ przedstawia rolę podręcznika w nauczaniu następująco: „Podręcznik zależnie od przedmiotu, w którym jest stosowany, służy do utrwalania, porządkowania i zdobywania wiadomości oraz do wyrabiania sprawności. Uczniom trzech ostatnich roczników służy do

orientowania się w całości materiału". Program nauki określa rolę podręcznika historii i jego zużytkowanie w następujący sposób: „Stosunek do podręcznika historii winien być ustalony przez nauczyciela już na pierwszych lekcjach w klasie V. Nauczyciel powinien nauczać uczniów korzystać z podręcznika, zaczynając na kilku pierwszych lekcjach od wspólnego czytania niektórych ustępów, oraz wymagać uczenia się według niego w domu. Nauczyciel winien... nadto zwracać uwagę na zawarte w podręczniku ilustracje i mapki, które jednak winny być uprzednio w klasie objaśnione". (Program nauki, s. 292). Te uwagi, jak też i inne zawarte w Programie wskazują, że Program zaleca używać podręcznik przede wszystkim do utrwalenia wiadomości, jak też i częściowo do pracy samodzielnej ucznia.

Nasze podręczniki historii składają się z następujących części: Faktyczne wiadomości z przeszłości, mapy przekrojowe, ilustracje (reprodukcje, rekonstrukcje i kompozycje malarskie), plany strategiczne (bitwy a nie kampanie), teksty źródłowe i pytania. Napisane zostały one na podstawie wskazań Programu i Statutu. Różnorodna ich treść wskazuje, że zostały one ułożone nie tylko dla umożliwienia utrwalenia materiału naukowego, ale także i dla pracy zespołowej przy tworzeniu obrazów na lekcjach, względnie dla pewnych samodzielnych prac ucznia w domu.

Zestawiwszy więc Statut, Program i podręczniki możemy stwierdzić następujące cele podręcznika historii w szkole powszechnej: 1. Utrwalanie i porządkowanie wiadomości. 2. Praca zespołowa przy tworzeniu obrazu historycznego na lekcji. 3. Zalecona indywidualna praca domowa. Postaram się nakreślić pokrótce, w jaki sposób podręcznik historii może służyć poszczególnym swym celom, głównie dwu ostatnim.

1. W teorii można by uznać za możliwe tworzenie obrazu historycznego bez czynnego, głównego współdziałania podręcznika, a nawet w pewnych wypadkach z zupełnym jego wykluczeniem. Np. tematy: „Plan średniowiecznego Krakowa", „Wawel", „Obrona Jasnej Góry" mogą w odpowiednich środowiskach być bez reszty przerobione na podstawie wycieczek. Do innych, jak np. „Konstytucja 3-go Maja", „Uniwersał połaniecki" wystarczą w zupełności teksty źródłowe. Tematy inne:

„życie w klasztorze średniowiecznym“, „Warszawa za Stanisława Augusta“ można oprzeć w całości na ilustracjach.

Jednakże, jak już wskazałem, dysponowanie wszelkimi pomocami naukowymi, urządzanie wszystkich potrzebnych wycieczek jest w szkole powszechnej rzeczą niemożliwą.

Jest zaś rzeczą możliwą i w znacznej części już przeprowadzoną skoncentrowanie w podręczniku nieodzownych elementów składowych obrazu historycznego. Jest to zaś i wtedy konieczne, gdy posiadamy odpowiednie pomoce w szkole.

Podręcznik szkolny, zawierający potrzebne części składowe, staje się podstawą samodzielnej pracy ucznia, umożliwia spełnienie postulatu aktywnej, do pewnego nawet stopnia twórczej postawy ucznia. W pierwszym rzędzie podręcznik może wywołać zainteresowanie dla pewnego zagadnienia, przez co powstaje u ucznia potrzeba zaznajomienia się z nim, przetworzona przez nauczyciela w formowanie obrazu. Następnie podręcznik daje albo wyłączny, albo częściowy metodyczny punkt wyjścia obrazu. W pewnych wypadkach daje to przez swoje ilustracje. Np. tematy: „Kopernik“, „Żółkiewski jako wzór obywatela“, „Jan Sobieski“, „Napoleon“, „Józef Piłsudski“ winny w myśl zaleceń Programu (s. 287) zacząć się od opisu wyglądu bohatera. Inne znów obrazy rozpocząć się mogą od odczytania tekstu źródłowego, zaleconego przez Program.

Najcenniejszą jest jednak treść podręcznika, gdy możemy różnorodne jego elementy zużyć równocześnie do stworzenia jednolitej całości opracowywanego zagadnienia. Nazywam treść podręcznika najcenniejszą w tym wypadku dlatego, ponieważ daje możność wciągnięcia uczniów do najczynniejszego udziału w lekcji. Wiadomości rzeczowe, nabyte z podręcznika zestawić może uczeń z treścią ilustracyj, map itd., co jest wystarczającą podstawą do samodzielnej pracy. Pójdzie ta praca podwójną drogą. Pierwsza to samodzielne zbieranie materiału, chętnie przez młodzież widziane, jako że daje ujście jej pociągowi do zbierania, kolekcjonowania. Druga droga to kombinowanie i zestawianie w logiczną całość przygotowanego materiału. Ta droga, droga czystej pracy umysłowej i umysł rozwijająca, czyni, przy odpowiednim postawieniu sprawy przez nauczyciela, zadość innemu pociągowi dzieci: majsterkowaniu, wysublimowanemu wprawdzie, ale niemniej zawsze pociągają-

cemu. Specjalnie uwydatnia to się przy opisach bitew i oblężeń, które to sprawy zawsze młodzież emocjonują, nie wyłączając nawet młodzieży żeńskiej. Wtedy mianowicie wiadomości rzeczowe w postaci zwięzłego i plastycznego opisu znajdują uzupełnienie i wyjaśnienie w planie bitwy i ilustracji. Czynniki te, oparte o mapę topograficzną pozwolą nie tylko na zobrazowanie przebiegu walki, ale po przez badanie poszczególnych etapów bitwy doprowadzą do zanalizowania strategii wodza, współdziałania poszczególnych rodzajów broni, wpływu terenu na przebieg walki itp. Ilustracje zaś mogą przedstawić środki walki, uzbrojenie. Praca taka doprowadza uczniów do takiego zainteresowania, że z własnej już inicjatywy odtwarzają oni przebieg bitwy na dziedzińcu szkolnym.

Można by podać i inne, bardziej pokojowe przykłady. Jeżeli jednak podałem ten, to głównie dlatego, że możliwości, stworzone przez podręcznik z ewentualnym przydaniem opowiadania nauczyciela, mają specjalne znaczenie ze względu na coraz silniejsze nasycenie nauczania i wychowania ideą obrony Państwa. A żaden bodaj przedmiot i żaden inny rodzaj pracy szkolnej nie może w sobie zogniskować w tym stopniu całości tego zagadnienia i emocjonalnie, i rzeczowo, jak historia.

2. Przyznając podręcznikowi duże, w pewnych wypadkach decydujące znaczenie w pracy zespołowej w klasie, czynię to z zastrzeżeniem, że występuje on niejako zastępczo. Inaczej zupełnie przedstawia się sprawa przy indywidualnej pracy ucznia w domu. Może bowiem istnieć pewien procent szkół mających wszystkie pomoce naukowe do historii. Niektóre posiadają je częściowo. Nie może ich mieć żaden uczeń. Dlatego też podręcznik jest w domu podstawowym warsztatem pracy ucznia, uzupełnionym co najwyżej przez czasopisma młodzieżowe.

Nauczyciel, mając w pamięci zalecenie Programu (s. 285): „Nauka historii w szkole powszechnej ostrożnie i stopniowo wprowadza młodzież w najważniejsze pojęcia historyczne, daje jej zrozumienie ciągłości dziejowej i wprowadza w chronologię wydarzeń“, staje wobec konieczności, w dalszych częściach kursu, najczęściej w kl. VI, zadania uczniowi pewnych prac domowych. Naprzód będą to prace łatwe, oparte jedynie na wyszukiwaniu w podręczniku faktów, opisaniu ilustracyj, słowem prace przygotowawcze do tworzenia obrazu na lekcji.

Przygotowanie pewnych elementów w drodze pracy domowej ma duże znaczenie przy obrazach większych, względnie trudniejszych, w których dużo czasu zabiera wyjaśnienie istoty zjawiska albo wprowadzenie nowych pojęć.

Drugim typem są prace domowe trudniejsze i rzeczowo i formalnie, których celem jest przedstawienie i zrozumienie ciągłości dziejowej opracowywanego zagadnienia, co wprowadza też ugruntowanie chronologii. Przy tym typie prac uczeń, odpowiednio instruowany, ma do dyspozycji jedynie zawartość podręcznika, oprócz swych dawniejszych wiadomości.

Do tego rodzaju prac domowych najlepiej nadają się zagadnienia, których moment końcowy zamierzamy przerobić na lekcji. Wtedy bowiem uczeń, przypomniawszy sobie po przestudiowaniu podręcznika poszczególne etapy procesu dziejowego, nie musi na lekcji czekać na wyjaśnienia i tłumaczenia nauczyciela, ale może, w toku przeprowadzonej dyskusji, sam dojść do samodzielnego sądu. Posiadając zaś na podstawie podręcznika możność przeprowadzenia porównań i faktów i ludzi, a na podstawie znacznej często znajomości wypadków współczesnych możność porównania przeszłości z teraźniejszością, ma uczeń sposobność dojść, i często też dochodzi, do zupełnie odmiennego, aniżeli tradycyjne, wartościowania czynów i ludzi.

W ten sposób podręcznik daje podstawy do wprowadzenia ucznia w chronologię wydarzeń, umożliwia zrozumienie najważniejszych procesów dziejowych i wreszcie, w połączeniu z pracą klasową pod kierunkiem nauczyciela, daje elementarne podstawy myślenia i odczuwania historycznego. A że doprowadzenie ucznia do należytego reagowania emocjonalnego i rozumowego na zjawiska przeszłości jest ostatecznym celem nauczania historii w szkole powszechnej, zdaje się nie ulegać wątpliwości.

Zilustrowaniem tych uwag może być podanie dwóch p r z y k ł a d ó w takiej p r a c y d o m o w e j.

I. Przed opracowaniem tematu „Konstytucja 3 Maja", uczniowie otrzymują polecenie przygotowania z podręcznika wszystkich wiadomości tyczących sejmików i sejmu, oraz wolnej elekcji. Również mają przygotować opis wszystkich ilustracyj należących do tych tematów. Mają też wybrać wszystkie wiadomości świadczące o dobrym i złym wpływie tych urządzeń. W normalnie inteligentnej klasie, bez względu na środowisko

pochodzenia młodzieży, wynik tych zaleceń będzie prawie zawsze taki, że uczniowie przyniosą nie tylko zebrany materiał faktyczny i opisowy, ale też w znacznym procencie będą posiadać mniej lub więcej sprecyzowane sądy. Będzie to wynikiem podświadomej pracy porównawczej. To wszystko zestawione i niejako nałożone na czasy dzisiejsze da podstawę dla dużej pracy myślowej w klasie, jak też i wyładowania szeregu aktywnych i pozytywnych równocześnie stanów uczuciowych.

II. Pod koniec kursu kl. VI, przed opracowaniem tematu „Obrona Polski w 1920 r." nauczyciel nakazuje przygotowanie wiadomości o wojnach polsko-rosyjskich. Bitwy i oblężenia będą oznaczone na mapach, jak również i zmiany granic, jakie następowały po poszczególnych wojnach. Mapy ma uczeń w podręczniku, tam też znajdzie wiadomości o wojnach Zygmunta Augusta, Stefana Batorego, Żółkiewskiego, o wojnie 1792 r., powstaniu kościuszkowskim, listopadowym i styczniowym. Zespół tych wiadomości, opartych o dane kartograficzne, pozwoli zespołowi klasowemu stwierdzić następujące rzeczy: o jakie ziemie walczyła Polska z Rosją, podstawy kulturalne tych wojen (różnica kultury zachodniej i wschodniej). Po przeniesieniu faktów na mapę znajdą uczniowie zasadnicze kierunki wypraw i ich podstawy geograficzne. Zanalizowanie zaś strategiczne tych wojen, a specjalnie różnych sposobów czynnej obrony Warszawy, doprowadzi młodzież po przez manewr Piłsudskiego znad Wieprza do zrozumienia i ocenienia wielkości Naczelnego Wodza w r. 1920.

Takie potraktowanie nauczania historii, oparte na odpowiednim zużytkowaniu podręcznika, pozwoli na zrealizowanie następujących wskazań Programu (s. 284): „Znajomość przeszłości, a zwłaszcza momentów pozytywnych, uwydatniających rozkwit państwowości polskiej, ma kształtować w młodzieży uczucie miłości Ojczyzny i przywiązanie do państwa, dumę z przynależności do niego i szacunek dla jego tradycyj, oraz dać elementarne przygotowanie do pełnienia w przyszłości obowiązków obywatelskich... Zaznajomienie się z postaciami bohaterów dziejowych winno rozwinąć w młodzieży kult wielkości i bohaterstwa, umocnić wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie".

Powyższe uwagi o pracy domowej odnoszą się prawie w całości i do pracy cichej w klasach łączonych, która również

opiera się przede wszystkim na podręczniku. Z tą jednakże zasadniczą różnicą, że wymaga ona nie tylko opracowania pewnych szczegółów przygotowawczych, ale w pewnych wypadkach obejmuje też samodzielne przerobienie łatwiejszych obrazów. W tej pracy jeszcze większego znaczenia nabierają poszczególne części składowe podręcznika, skoro zostaje wyłączone opowiadanie nauczyciela i ciągłe jego w pracy kierownictwo.

Wyłącznie oparty jest na podręczniku ważny dział pracy domowej ucznia: utrwalenie i powtarzanie wiadomości. Utrwalanie i powtarzanie dokonywuje się już przez samodzielne prace domowe, skoro ich częścią składową jest systematyczne zbieranie wiadomości do pewnego zagadnienia. Z podręcznika powtarza uczeń wiadomości zasadnicze, te, które mają pozostać w jego pamięci, jak też na jego podstawie przypomina sobie osądy, zdobyte w pracy klasowej. Do tego celu wielce przydatne mogą być zawarte w podręczniku pytania, które pozwalają unikać nużącego i nudnego mechanicznego powtarzania, „wykuwania“.

Uwagi powyższe miały na celu wykazanie pierwszorzędnego znaczenia podręcznika przy nauczaniu historii w szkole powszechnej. Jest on przede wszystkim warsztatem pracy ucznia, który przy jego pomocy zdobywa nowe wiadomości i rozwija umysł. Dlatego też uczeń musi umieć korzystać z podręcznika. Zwrócił też na to uwagę Program. Do uwag Programu należy dodać postulat przyuczenia ucznia do samodzielnej pracy na podstawie podręcznika. Jest to nieodzowne, gdyż nieumiejętnie zorganizowana praca domowa niweczy wysiłki ucznia i nauczyciela i redukuje do minimum wszystkie wartości podręcznika. Przyuczanie to może odbywać się na lekcjach pod kierunkiem, pewnego rodzaju pokazowych lekcjach odpowiednio zorganizowanej pracy domowej. W czasie tych lekcji uczniowie poznają praktycznie na kilku przykładach sposoby korzystania z książki, równoczesnego zużytkowania wszystkich elementów podręcznika. Ponieważ przy różnych tematach istnieje konieczność stosowania różnych sposobów pracy, dlatego nieodzownym jest dorywcze, w ciągu roku szkolnego instruowanie uczniów. Nauczyciel, który naprowadzi i przyuczy ucznia do racjonalnego korzystania z podręcznika, będzie go mógł z powodzeniem pchnąć na drogę samodzielnej pracy.

B) Podręcznik historii dla szkoły powszechnej

Jeżeli stwierdzamy tak wielkie znaczenie podręcznika w nauczaniu historii i oznaczamy jego cele, to z natury rzeczy wynikają z tych rozważań postulaty co do jego zawartości i konstrukcji.

Należy ustalić ogólne zasady podręcznika historii. Bierność ucznia w dawnej szkole, w której powtarzał on otrzymane wiadomości historyczne, sądy o wypadkach i wartościowanie ludzi i ich czynów, a także i istotna bierność nauczyciela powodowała wszechwładne panowanie podręcznika. Uczył się z niego i tylko uczył uczeń, który przeważnie miał obowiązek recytowania przed nauczycielem wiadomości z podręcznika, czerpał też często zeń wiedzę, rzadko sięgając do obszerniejszych podręczników, i nauczyciel. Dzisiejsza szkoła zasadniczo odwraca ten stosunek: uczeń jest czynny przez swoją pracę i współpracę w domu i w szkole, nauczyciel zaś przez organizację tej pracy. Panowanie podręcznika zostało przełamane.

Podręcznik nie może w żadnym wypadku nauczyciela zastępować, skoro nauczyciel organizuje pracę szkolną. Nie może uczniem kierować, ani też go pouczać, lecz jedynie służyć. I to służyć zarówno do pracy samodzielnej, jak też i do utrwalenia poznanego materiału. Winien podręcznik ułatwiać aktywną postawę w pracy, a nie prowadzić na błędne manowce biernego odtwarzania.

Podręcznik nie jest obecnie czynnikiem decydującym w szkole. Podobnie jak w fabryce praca ludzka, umysł człowieka przetwarzają bezużyteczny sam przez się surowiec w przedmiot użytkowny, tak samo podręcznik jest w szkole surowcem, czynnikiem biernym, z którego praca umysłu ucznia wydobyć może tkwiące w nim wartości, kształtując równocześnie jego osobowość.

Ustaliwszy w ten sposób ogólne wytyczne podręcznika możemy przejść do odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być podręcznik historii w szkole powszechnej.

Rozpatrując zagadnienie podręcznika widzimy w nim dwie części: rodzaj i zakres jego treści, oraz sposób przedstawienia i podania tej treści. Chcę rozważyć, jaki materiał naukowy wi-

nien znajdować się w podręczniku historii, w jakiej ilości, oraz jak winien być opracowany, aby służył swym celom, uwzględniając, a nie stosując metodę pracy szkolnej.

Program nauki określa dokładnie, jaki materiał naukowy ma być w szkole przerobiony, podaje więc tym samym, jaka ma być treść podręcznika. Równocześnie Program podaje wcale dokładnie rodzaje pomocy naukowych, które należy przy nauczaniu stosować. Więc i te pomoce powinny się — o ile na to pozwalają możliwości techniczne — znaleźć w podręczniku.

Omówię na podstawie ustalonych powyżej wytycznych poszczególne części podręcznika historii.

I. Materiał faktyczny. Wiadomości historyczne, podane w podręczniku są zasadniczym, podstawowym elementem pracy szkolnej, które inne części jedynie uzupełniają i wyświetlają. Do wiadomości podanych w podręczniku odnoszą się uczniowie z największym respektem i zaufaniem, uważając je za największy autorytet w danym przedmiocie. Nie zajmują wobec podręcznika — rzecz przy tym wieku uczniów zupełnie zrozumiała — stanowiska krytycznego. Reagują niechętnie, gdy nauczyciel informuje odmiennie aniżeli podręcznik. Typowa to magia słowa drukowanego. Tak samo widzą w podręczniku historii najpewniejsze źródło wiadomości historycznych. Nie wiedzą o tym, że historia w szkole powszechnej jest przerabiana w kursie epizodycznym, że dlatego podręcznik ma tytuł „Wiadomości z dziejów ojczystych", czy „Obrazów", ale traktują swoją książkę jako historię. Dlatego też wszystkie zawarte w niej wiadomości traktują jako najważniejsze wydarzenia, nieodzowne do zapamiętania, nie umiejąc wyróżnić szczegółów drugorzędnych od wiadomości pierwszorzędnej wagi. Niejednokrotnie nauczyciele spotykają się ze zjawiskiem, że szczegóły podawane przez autora jedynie dla uwypuklenia, zobrazowania jakiegoś tematu, trafiają przez swój konkretyzm najłatwiej do umysłu ucznia, podczas gdy wiadomość zasadnicza, ta, której pragniemy nauczyć, wylatuje z głowy w czasie nieprawdopodobnie krótkim. W pewnych nawet wypadkach stwierdzają to i sami uczniowie. Jeżeli im dać do opracowania najprostszy temat, odrzucają podręcznik obfitujący w drugorzędne szczegóły i poszukują książki, która by sprawę przedstawiła bez dodatków drugorzędnych i prosto.

Jeżeli uczniowie tak się ustosunkowują do podręcznika szkolnego — mając równocześnie i największe zaufanie i największe wymagania, musi być autor bardzo ostrożnym przy podawaniu wiadomości. Często bowiem zdarza się, że autorzy podręczników, w chwalebnym i przesadnym dążeniu do ułatwienia młodzieży pracy, do uprzystępnienia jej trudnych zagadnień historycznych, stosują takie same metody, jakie stosuje nauczyciel w klasie, uwzględniając najnowsze zdobycze psychologii pedagogicznej. Pragną faktami drobnego znaczenia, ale zbliżonymi do codziennych przeżyć ucznia udostępnić fakty historyczne odległe i trudno zrozumiałe.

Takie stanowisko jest z gruntu fałszywe. Nie chodzi bowiem o to, by wielką rzecz objaśnić małą, ale by wielkie zjawiska, złożone sprawy przedstawić uczniom słowami, pojęciami dla niego zrozumiałymi, dostępnymi jego psychice. Czyli, stawiając zagadnienie pozytywnie, podręcznik historii dla szkół powszechnych ma obejmować przede wszystkim wiadomości podstawowe, dostępne umysłom młodzieży łatwą formą a nie przystępną treścią. A jeżeli wypada podać dla plastyczności opowiadania fakty drugorzędne, to winny one stanowić najistotniejszą treść tematu, być jego częścią drugorzędną wprawdzie, ale niemniej charakterystyczną. Można więc podawać charakterystyczne drobiazgi przy opisie młodości Stanisława Żółkiewskiego i Józefa Piłsudskiego, przy opisie życia miasta, wsi i klasztoru. Będą one bardzo pożyteczne przy tworzeniu obrazu na lekcji, bo właśnie takich cech życia mogła by nam nie podać ani ilustracja, ani opowiadanie nauczyciela. Źle zaś jest, gdy podaje się szczegół dla tematu niecharakterystyczny, przypadkowy. Na przykład przy opisie oblężenia twierdzy moskiewskiej opowiada autor o tym, że w czasie wieczerzy kula wpadła do misy. Opowiadając znowuż o formowaniu oddziałów polskich we Francji w czasie wielkiej wojny zaczyna od tego, że Polak pewien daje sobie wprawić zęby a potem idzie na ochotnika. I jeden i drugi szczegół miały miejsce, ale żaden nie jest charakterystyczny dla tych tematów. Podaję te przykłady nie dla krytyki istniejących podręczników, gdyż nie to jest celem niniejszych uwag, ale dla zilustrowania mej tezy: Podręcznik może zawierać jedynie wiadomości najważniejsze, przystosowane swą formą do wieku młodzieży, i takie drugo-

rzędne, które są najściślej rzeczowo związane z tematem i charakteryzują go.

Ponieważ materiał naukowy z historii w szkole powszechnej jest grupowany w obrazy, dlatego każdy obraz powinien znaleźć w podręczniku odpowiednik w formie ustępu poświęconego tematowi obrazu. Nie może więc istnieć w podręczniku systematyczny kurs całokształtu historii polskiej, ale programem przewidziane wycinki tego kursu. Ten sposób znacznie ułatwi pracę szkolną.

Między obrazami nie ma bezpośredniego połączenia. Co prawda program łączy poszczególne obrazy w jedną całość wspólnym tytułem np. „Pierwszy okres walk o niepodległość". lecz z tego nie można wysnuć pewnej konkluzji, że kurs epizodyczny w podręczniku miałby choć w najogólniejszy sposób być powiązany w pewien systemat, aczkolwiek myśl o nim winna przyświecać przy opracowaniu epizodów. Inna konieczność zniewala ku temu: stanowisko ucznia, który w pewnym momencie, po przełamaniu wstępnych trudności w uczeniu się historii, po stwierdzeniu pewnych podobieństw między niektórymi obrazami, oraz między przeszłością i teraźniejszością zaczyna wiązać luźne epizody. Z przypuszczeniami swymi zwraca się do nauczyciela, zwraca się do niego i wtedy, gdy spostrzeże, nieco zaawansowany w chronologii, pewne luki pomiędzy epizodami. Konieczność wewnętrzna rozwoju psychicznego młodzieży i wzrastające poniekąd automatycznie rozumienie historii doprowadza nauczyciela do czynienia pierwszych prób s y s t e m i z o w a n i a w i a d o m o ś c i h i s t o r y c z n y c h, co uwzględnia w pewnym zakresie Program (s. 285).

Jest to jednakże rzeczą wątpliwą, czy ta projekcja systematu winna znaleźć swój oddźwięk w podręczniku. Wydaje się raczej, że podręcznik powinien zachować swój charakter epizodyczny, z tym jednakże, że w podręcznikach dla kl. VI można by zaczynać pewne obrazy od bardzo krótkiego nawiązania do analogicznych obrazów poprzednich. To wznieci zainteresowanie do ich treści. Ewentualne silniejsze powiązanie epizodów należy pozostawić pracy zespołu klasowego, który najlepiej odczuje swoje potrzeby w tym kierunku i znajdzie przy tym sposobność do twórczej pracy.

W jednym jednakże wypadku wydaje mi się potrzebne zupełne przez podręcznik powiązanie epizodów i nawet częściowe

wypełnienie istniejących luk. W historii wojennej są poszczególne kampanie rozbite na kilka luźnych epizodów-bitew, aczkolwiek stanowią jedność i przez jednolity dla całej kampanii plan wodza i przez przyczynową kolejność wypadków. Podział taki jest najzupełniej sztuczny i dowolny, gdyż nawet ze szkolnego punktu widzenia epizodem w historii wojny nie jest bitwa a kampania wojenna. Dlatego w tym wypadku podręcznik powinien łączyć ze sobą ściśle epizody Programu w jeden epizod-obraz rzeczywisty. Będzie to miało i duże znaczenie wychowawcze, gdyż przede wszystkim obraz kampanii potrafi dać wyobrażenie długofalowego, z góry przemyślanego wysiłku woli i poświęcenia dla obrony kraju całego społeczeństwa, kierowanego pracą i myślą twórczą Naczelnego Wodza.

Sposób podania materiału naukowego jest, jak już w pewnych szczegółach zauważyłem, czynnikiem decydującym o przydatności książki jako podręcznika szkolnego. Albowiem treść zasadniczą podręcznika można po dyskusji ustalić, ujednostajnić, podczas gdy sposób podania tej treści leży częściowo przynajmniej poza dyskusją. Ważną przecież odgrywa rolę talent pisarski autora, który może z podręcznika uważanego normalnie za nudną książkę, męczarnię dla dzieci uczynić przyjaciela młodzieży, lekturę potajemnie czytywaną pod ławką na lekcjach innych przedmiotów. To jednak może istnieć tylko jako postulat do czasu, gdy się taki talent zjawi.

Rzecz oczywista, że czekając na taki talent nie możemy się wyrzec pewnych postulatów w tym względzie. Materiał faktyczny nie może być suchym zbiorem wiadomości, którego styl pozbawiony jest cech piękna. Istnieją w tym względzie prócz potrzeb estetycznych i potrzeby specyficznie dydaktyczne. Wiadomości pięknie ujęte pod względem stylistycznym prędzej docierają do umysłu ucznia, ułatwiają pracę szkolną. Ale też i nie obojętnym jest dobór odpowiednich pojęć, używanych do przedstawienia zjawisk przeszłości. Muszą to być słowa, oznaczające pojęcia o tak małym zakresie, by się w nim nie o wiele więcej mieściło, aniżeli rzecz bezpośrednio potrzebna. Wpłynie to znakomicie nie tylko na stronę stylistyczną podręcznika, ale też na konkretyzm i jasność treści, bardzo często zaciemnianą przez używanie nazbyt ogólnikowych pojęć. Jest to tym ważniejsze, że pragniemy wprowadzić ucznia w zrozumienie pojęć specyficznie historycznych. Ważność po-

jęć historycznych podnosi i to, że są one prawie zawsze pojęciami dotyczącymi i współczesnej państwowości i narodowości polskiej.

Znacznym błędem jest stosowanie w treści podręcznika zdań bezpodmiotowych. Nie wskazując bowiem konkretnie na osobę, czy zespół działający powodują one zaciemnienie obrazu i zatracenie przez ucznia stałego widoku bohatera obrazu.

Urozmaiceniem stylu mogą być krótkie urywki z dzieł wybitnych historyków, które często zawierają piękne i plastyczne opisy, jak i nie mniej syntetyczne ujęcia przeszłości, tak jasne i proste, że mogą być z łatwością zrozumiane przez młodzież szkół powszechnych. Do tegoż samego celu, a także i do wprowadzenia w „klimat" właściwy okresowi historycznemu mogą być użyte wyjątki z dawnych pamiętników lub dzieł historycznych. Mogą być stosowane tylko takie wyimki, które nie wymagają nazbyt obszernych komentarzy.

O ile styl podręcznika jest przede wszystkim sprawą talentu autora, rzeczą subiektywną, to sprawą obiektywną, zdatną do rzeczowej dyskusji jest ustosunkowanie się autora do metody pracy szkolnej, czyli, biorąc pod uwagę dzisiejszą rzeczywistość, do aktywnego w niej stanowiska nauczyciela i ucznia, a biernego podręcznika.

Autorzy współczesnych podręczników historii dla szkół powszechnych rozwiązują to zagadnienie w dwojaki sposób: jedni zastosowują metodę pracy szkolnej w podręczniku, podczas gdy inni naginają podręcznik do metod i potrzeb pracy. Pierwsze to te podręczniki, które treść tematów układają w formie obrazów, albo też używają opowiadania w formie szkolnej, tzn. takiej, jakiej używa nauczyciel do pobudzenia przez opowiadanie aktywności młodzieży. Drugie to podręczniki, które podają treść konkretnie i bezpośrednio, bez obrazów i szkolnych opowiadań, a w drodze prostego stwierdzenia, jak było.

Najpopularniejsze są u nas podręczniki, stosujące metodę obrazu. Na pierwszy rzut oka wydać by się to mogło słuszne, skoro w szkole powszechnej stosuje się obrazową metodę nauczania historii. Jednakże już krótkie zaznajomienie się z tym typem podręcznika w praktyce szkolnej nasunie duże wątpliwości: Pierwsza wyjdzie na jaw przy organizowaniu utrwalania, powtarzania materiału naukowego w domu. Oka-

zuje się po szeregu prób, że uczniowie, którzy w myśl postanowień Statutu i Programu przeszli specjalny kurs uczenia się w domu na podstawie podręcznika, albo nic nie umieją, albo najczęściej pamiętają jedynie fakty uboczne, nie mające nic wspólnego z tym, co nauczyciel chciał w głowach dzieci utrwalić. Próby nauczyciela, by uczniowie wydobywali z książki wiadomości istotne spełznąć muszą na niczym, a dzieci inteligentniejsze stwierdzają obrazowo, że wiadomości rzeczowe pływają w morzu drobiazgów. Z takimi uwagami uczniów, właśnie przy stosowaniu podręcznika typu obrazowego spotykałem się często i musiałem im przyznać słuszność. Ale wynikające stąd łamanie autorytetu książki nie należy do pozytywnych czynników wychowawczych.

Jednakże złamanie autorytetu takiego podręcznika okazuje się wreszcie konieczne, aby nauczyciel mógł utrzymać swój autorytet, który jest w szkole najpotrzebniejszy. Musi on przecież przystosować opracowanie obrazu do środowiska młodzieży, musi swą pracę przystosować do poziomu inteligencji swych uczniów. A tymczasem podręcznik daje obraz jednakowy dla całej młodzieży, gdyż nie jest w stanie uwzględnić wszystkich różnic. Stąd też wynikają odchylenia pomiędzy podręcznikiem i nauczycielem, który podaje inne przykłady, dobierze inne szczegóły charakterystyczne, w inny wreszcie sposób aniżeli autor podręcznika podejdzie do opracowania tematu. że taka sytuacja nie leży w interesie pracy szkolnej nie ulega wątpliwości, zwłaszcza że młodzież prędko te różnice zaobserwuje i dręczy ją pytanie, kto lepiej przedstawia odnośny temat: podręcznik czy nauczyciel.

Gorsza jeszcze sytuacja istnieje, gdy na podstawie takiego podręcznika uczyć będzie nauczyciel pozbawiony wyższej inicjatywy, uczący historii z konieczności, a nie z zamiłowania. Zazwyczaj idzie taki nauczyciel po linii najsłabszego oporu i pracuje ściśle według podręcznika. Brak wtedy szkole atmosfery samodzielnej pracy ucznia i nauczyciela, wraca najgorszy typ szkoły biernej, z tą jednak — na gorsze — różnicą, że uczeń już nawet mechanicznie lekcji wyuczyć się nie może i w efekcie historii nie umie.

Podręcznik podający materiał naukowy w formie opowiadania szkolnego sprawia też liczne trudności w pracy szkolnej. Różnica pomiędzy opowiadaniem nauczyciela w szkole, a opo-

wiadaniem zwyczajnym polega przede wszystkim na tym, że nauczyciel stosuje cały szereg sposobów, haczyków, opartych na znajomości psychologii, które mają na celu przykucie uwagi ucznia, ułatwienie mu zapamiętania, rozbudzenie w nim zainteresowania, doprowadzenie go wreszcie do jakiegokolwiek sposobu samodzielnej pracy. Np. pytanie, zawarte w opowiadaniu nauczyciela może się stać doskonałą podnietą do ogólnej na określony temat historyczny rozmowy, przypomnienia sobie wiadomości dawniejszych i porównań ze współczesnością. Toż samo pytanie w podręczniku staje się bezcelowym pytaniem retorycznym, powodującym rozprószenie uwagi czytelnika. Odpowiednio rozmieszczone szczegóły uplastyczniają i urozmaicają opowiadanie nauczyciela, wpływając dodatnio na zrozumienie rzeczy głównej. W podręczniku stają się one powodem rozwodnienia tematu, rozbijają zwartą całość i znowu odrywają uwagę od rzeczy najważniejszych.

Każdy podręcznik, który stosuje w przedstawieniu materiału naukowego metody pracy szkolnej nie odpowiada potrzebom szkoły i jej pracę utrudnia. Podręcznik nie powinien podejmować się roli nauczyciela, gdyż go zastąpić nie może.

Za najodpowiedniejszy uważam podręcznik dający zbiór wiadomości istotnych, pozbawiony chęci stosowania metod szkolnych. Taki podręcznik jest surowcem dla samodzielnej pracy nauczyciela i ucznia, nie krępując indywidualności nauczyciela i ucznia, i środowiska indywidualnością autora.

„żadnego „uprzyjemniania", żadnego gadulstwa, żadnego odwoływania się do motywów drugoplanowych: dobra artykulacja, sprawiająca, że podręcznik jest przejrzysty, zwięzłość, zmuszająca do myślenia, jasność i precyzja — oto cechy dobrego podręcznika. Nie jest on ani żywym kierownictwem nauczyciela, ani książką do czytania ani encyklopedią; ma on swoją, sobie tylko właściwą rolę do spełnienia" [1].

Uzupełnieniem podręcznika winny być, jak Program zaleca, czytanki historyczne, zbiór opowiadań, dostosowanych swą treścią do tematów pracy szkolnej. Zrobiono już pewne próby włączenia czytanek historycznych do podręcznika. Nie uważam, by należało je czynić składową częścią podręcz-

---

[1] Mysłakowski, Nauczanie żywe a podręcznik szkolny, s. 71.

nika. Przemawiają przeciwko temu względy natury technicznej: podręcznik zostanie objętościowo bardzo zwiększony, co pociąga za sobą podwyższenie ceny. Albo też tekst właściwy zostanie umniejszony na rzecz czytanek. Przemawia wreszcie przeciwko temu wzgląd najważniejszy: inne są zadania podręcznika, inne czytanek, nie można więc łączyć dwóch rzeczy, mających różne cele.

II. P y t a n i a i z a g a d n i e n i a. Wszystkie podręczniki nasze umieszczają po tekście, względnie w inny sposób pytania i zagadnienia. Obejmują one swym zakresem albo sprawę jakąś znaczenia małego, lub czysto opisowego, dążą do przypomnienia dawniejszych wiadomości, do zwrócenia uwagi na związki czy podobieństwa między przeszłością i teraźniejszością, w pewnych na koniec wypadkach mają na celu ujęcie w odpowiedzi całości pewnego zagadnienia. Starają się uczynić zadość wszystkim potrzebom pracy szkolnej w zakresie historii. Znaczenie tych pytań i zagadnień uwydatnia się przede wszystkim przy pracy cichej w klasach łączonych, jak też i przy pracy domowej ucznia.

Mają pytania i zagadnienia większe znaczenie dla nauczyciela aniżeli dla ucznia. Ułatwiają one pracę nauczycielowi mało w historii doświadczonemu, nie zawsze umiejącemu sformułować odpowiednie pytania, które by skierowały ucznia do opracowania, przemyślenia zagadnienia, lub nastręczały możliwość dobrej aktualizacji, a wreszcie umożliwiły gruntowne zbadanie wiadomości. Pytania podręcznikowe mają jednakże wartość względną: nie mogą być z natury rzeczy dostosowane do potrzeb wszystkich zespołów klasowych, do różnych poziomów umysłowych we wszystkich środowiskach. Dlatego są one w pewnej mierze jedynie bodźcem i orientacją dla pomysłowości nauczyciela. Powinny dlatego pytania uwzględniać sprawy dla wszystkich środowisk najtypowsze, mające wszędzie znaczenie, względnie najprostsze, we wszystkich szkołach potrzebne. Na ich podstawie będzie mógł nauczyciel dobrać pytania i zagadnienia dostosowane do poziomu i środowiska jego uczniów.

Dla ucznia inteligentnego, zamiłowanego w historii i czytającego podręcznik nie z nakazu zewnętrznego a wewnętrznego, dobrze i oryginalnie postawione pytanie może stanowić haczyk, pociągający jego ciekawość. Popchnie w kierunku historii jego

zamiłowanie do zbierania i majsterkowania, w tym mianowicie sensie, że uczeń tak długo będzie szperać i w podręczniku i w innych dostępnych mu książkach, aż znajdzie odpowiedź na intrygujące go pytanie. Wszystko to może się dziać pod warunkiem należytego wychowania historycznego młodzieży.

III. Ilustracje. Ilustracja pozwala szkole uczynić zadość postulatowi poglądowości w nauczaniu. W nauczaniu zaś historii tym bardziej, jako że poza ilustracją ma ona o wiele mniej środków do poglądowego nauczania aniżeli inne przedmioty. Ilustracja zastępuje częstokroć nauczycielowi historii rzeczywistość w doświadczeniu i naturze, jaką mają do dyspozycji nauczyciele innych przedmiotów.

Program przewiduje kilka typów ilustracyj w nauczaniu historii: fotografia zabytku w całości (po rekonstrukcji), fotografie ruin, rekonstrukcja rysunkowa zabytku, oraz reprodukcje dzieł malarskich. Prócz całości zalecone są fotografie i reprodukcje ich części, przedstawiających poszczególne osoby, stroje, zbroje, sprzęty, broń, narzędzia pracy itd.

Które z tych typów ilustracji powinny znaleźć się w podręczniku? Przede wszystkim fotografie zabytków, głównie architektonicznych, gdyż one najlepiej spełniają postulat przeniesienia ucznia do rzeczywistości historycznej. Zastępują do pewnego stopnia wycieczki historyczne i, tworząc pośrednie zetknięcie się z rzeczywistością, poddają odpowiednie tło i ramy pracy wyobraźni ucznia, oraz dają konkretne wiadomości, potrzebne do tworzenia obrazu historycznego. Mniejsze już znaczenie posiadają fotografie ruin, które wymagają obszernych wyjaśnień. Do zrozumienia fotografii ruin potrzebne są rzuty poziome, dające pogląd na zużytkowanie omawianego obiektu. Schematyczne rekonstrukcje rysunkowe, np. zamek rycerski, klasztor itp. wywołują duże zastrzeżenia. Program zaleca ostrożność przy korzystaniu z nich. Sądzę, że w podręczniku mogą się one znaleźć jedynie w tym wypadku, gdy nie ma możności przedstawienia odnośnego rodzaju zabytku przy pomocy fotografii rzeczywistego obiektu.

Najwięcej zastrzeżeń budzą w podręczniku reprodukcje dzieł malarskich w całości. Są one z reguły dużych rozmiarów. Stąd też prawie zawsze w książce wypadają reprodukcje mizernie, niewyraźnie i nie dają podstawy do należytego omówienia ich treści. Treść ich nie oddaje rzeczywistości, ale jej artystyczną

transkrypcję. Trudno zaś sobie wyobrazić, by uczniowie szkoły powszechnej mogli w całości zrozumieć różnicę pomiędzy dziełem sztuki a reprodukcją rzeczywistości. Na ogół dzieło sztuki pozostaje w świadomości uczniów jako rzeczywistość. Dlatego uważam, że reprodukcje dzieł sztuki winny być omawiane raczej na lekcjach języka polskiego. Dla historyka zaś znaczenie będą miały osobno reprodukowane te części obrazów, które przedstawiają kopię zabytków przeszłości.

Treść ilustracyj w podręczniku jest dostosowana do materiału naukowego: zabytki architektoniczne, narzędzia pracy, broń, przedmioty kultu religijnego, sprzęty, ubiory itd. Duże znaczenie miałby taki dobór ilustracyj, by na ich podstawie można było obserwować ewolucję kształtu i konstrukcji najważniejszych przedmiotów, głównie broni i narzędzi pracy. Do tego dodałbym jeszcze reprodukcje dawnych książek i ważniejszych dokumentów państwowych (jedynie z czasów nowożytnych, by umożliwić ich przeczytanie).

Nieodzowne są portrety osób, których życie jest w szkole omawiane. Najlepiej działa na młodzież, jeżeli osoby te są przedstawione w stroju i z odznakami, przynależnymi ich godności i działalności. Ze względu zaś na umiejętność wyrazistszego oddania rysów twarzy i wyższość kompozycji lepsze są dzieła nowożytnych malarzy aniżeli dawniejszych.

Znajdą też w podręczniku miejsce typy ludności różnych stanów, z różnych okresów czasu: duchowieństwo, rycerstwo, mieszczanie, wieśniacy, zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Ponieważ obrazy te są potrzebne do tworzenia obrazów historycznych, których bohaterem jest zespół ludzi, należało by umieścić je na tle odpowiadającym charakterowi ich zajęcia.

Wartość ilustracyj dla pracy szkolnej prócz powyżej wyszczególnionych cech polega także na ich technicznym wykonaniu. Posiadają często nasze podręczniki bardzo starannie dobrane ilustracje, z których jednak korzystać nie można, skoro reprodukcje są niewyraźne i treści ich domyśleć się nie można. Ponieważ ten szczegół z zakresu techniki książki ma szczególniejsze znaczenie dla pracy szkolnej, należy baczyć, by ilustracje były tak reprodukowane, aby ich treść wychodziła jasno i bez specjalnego trudu mogła być przez ucznia zrozumiana.

III. M a p y i p l a n y. Do umiejscowiania wypadków historycznych i badania zależności życia grup społecznych, roz-

woju miast stosownie od warunków przyrodzonych służy przy nauczaniu historii mapa geograficzna. Jej dopiero uzupełnieniem jest mapa historyczna, wyłącznie przekrojowa. Podręcznik historyczny mapy geograficznej nie potrzebuje, gdyż posiadają ją uczniowie do nauki geografii. W podręczniku wystarcza najzupełniej mapa polityczna, służąca do ciągłego porównywania zjawisk przeszłości z teraźniejszością.

Mapy historyczne, przekrojowe, mają w nauczaniu dość ograniczony zasięg działania. Przekrojowe, każda dla swego okresu, są one dla całości dziejów obrazem rozwoju. Przedstawiają one przede wszystkim rozwój granic Rzeczypospolitej i, co za tym idzie, zasadnicze kierunki jej ekspansji, okresy wzrastania potęgi, zahamowania i upadku. Dają te mapy elementy trudne do umieszczenia na mapie fizycznej dla szkół powszechnych: ważne ongiś, a dziś podupadłe centra handlowe i kulturalne, miejsca zjazdów, pobojowiska itp. Pozwalają także na wytyczenie szlaków handlowych, kierunków wypraw wojennych. Niemniej i w tych wypadkach nie zawsze może mapa historyczna występować samodzielnie, ile że do całkowitego zrozumienia zjawisk historycznych potrzebna będzie znowuż mapa fizyczna, wyjaśniająca geograficzne podstawy wypadków i zjawisk historycznych.

Podręcznik winien zawierać mniej więcej jedną mapę na jeden okres, według podziału stosowanego przez Program. Będą to następujące mapy: kl. V — 1) Polska w okresie Bolesława Chrobrego, 2) Polska za Bolesława Krzywoustego, 3) Polska za Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego, 4) Polska i Litwa w w. XIV i XV, 5) Polska w w. XVI, 6) Polska w w. XVII. Mapa w. XVI winna uwzględniać głównie unię lubelską i wojny Stefana Batorego, mapa zaś w. XVII chwilę największego rozszerzenia się granic Rzeczypospolitej. Dla kl. VI nieodzowne są następujące mapy: 1) I, II i III rozbiór Polski, 2) Księstwo Warszawskie, 3) Europa w dobie Napoleona, 4) Królestwo Polskie, 5) Powstanie styczniowe, 6) Europa w czasie wojny światowej, 7) Polska odradzająca się.

Prócz map nieodzowne są tablice, poświęcone specjalnie pewnym zagadnieniom, a mianowicie życiu miast i wsi, oraz bitwom i wojnom. I tak do zobrazowania życia miasta średniowiecznego jest potrzebny plan średniowiecznego Krakowa, jako miasta najbardziej typowego. Życie wsi znajdzie uzupełnienie

w planach kilku typów wsi, charakterystycznych dla pewnych krain geograficznych. Czasy nowożytne wymagają planu Warszawy.

Najważniejsze jednak wydają się być tablice zawierające plany bitew. Potrzebne są one i ze względów wychowawczych i ze względu na ogromne zainteresowanie młodzieży tymi sprawami. Uważam, że każda bitwa, której obraz wchodzi w skład programu dla szkół powszechnych, winna posiadać odpowiedni plan w podręczniku. Omawianie bitwy na podstawie planu może rozpocząć się już w kl. V, ile że młodzież posiada potrzebne podstawowe wiadomości jeszcze z kursu kl. IV i umie już czytać mapę. W podręczniku dla kl. V winny znaleźć się następujące plany: 1) Bitwa pod Grunwaldem (typ bitwy średniowiecznej), 2) Bitwa pod Beresteczkiem (typ bitwy nowożytnej), 3) Oblężenie Częstochowy, 4) Bitwa pod Wiedniem. — Dla kl. VI przewiduję: 1) Bitwa pod Racławicami, 2) Bitwa pod Raszynem i plan kampanii 1809 r., 3) Bitwa pod Grochowem i plan kampanii 1831 r., łącznie z planem bitwy pod Iganiami, 4) Plan jednej z bitew powstania styczniowego, 5) Plan jednej z bitew Legionów Piłsudskiego, 6) Plan manewru zaczepnego Józefa Piłsudskiego z sierpnia 1920 r., połączony z mapą orientacyjną wojny polsko-bolszewickiej r. 1920. Kl. V miałaby planów 4, kl. VI — 6, połączonych z planami kampanii, podstawą do wyższego, bardziej złożonego ujmowania tych zjawisk.

Plany bitew winny przedstawiać sytuację wyjściową, przy przejrzystym zaznaczeniu strzałkami kierunków natarcia późniejszego. Uważam sytuację początkową bitwy za najodpowiedniejszą dla podręcznika historii, ponieważ będzie ona wyłącznie podstawą do samodzielnej pracy zespołu klasowego, który na podstawie planu, wiadomości podręcznika, opowiadania nauczyciela, ewentualnie i czytanki historycznej przedstawi graficznie najważniejsze momenty walki. Będzie to tym łatwiejsze do przeprowadzenia, o ile plany te będą umieszczane na mapkach dających podstawowe elementy konfiguracji terenu.

Przy omawianiu map i planów podręcznika trudno nie zwrócić uwagi na konieczność niezwykłego starannego wykonania ich technicznego. Odpowiedni dobór znaków na poszczególne elementy, staranne ich wyodrębnianie, wyrazisty na mapie druk, jasność i przejrzystość układu, nie przeładowanego nadmiarem drobiazgów, stanowią, przy małych wymiarach,

o dobroci mapy historycznej w podręczniku. Sądzę również, że należałoby wprowadzić do tych map kolory, nie w postaci powierzchni barwnych, ale linij, np. granicznych. Toż samo wydaje mi się być pożytecznym dla planów bitew, które, przy dotychczas stosowanej jednobarwności, wyróżnianiem np. wojsk różnym sposobem kreskowania, nie mogą spełniać należycie swego celu. Wreszcie ważny szczegół: wszystkie mapy w podręczniku winny być wyrysowane w jednakowej dla wszystkich podziałce. Stanowią one wraz z mapą Polski współczesnej jeden zespół. Do przeważnej liczby obrazów potrzebujemy wprawdzie tylko jednej mapy, lecz znajdują się obrazy i to bardzo ważne, które wymagają prac porównawczych na podstawie kilku map. W tym wypadku różnorodność podziałki jest czynnikiem, który bardzo utrudnia pracę.

JÓZEF DUTKIEWICZ (Łowicz)

Rozciągłość czasu

Szkic o chronologii w szkole

Tytuł — nieco sensacyjny — dotyczy myśli przewodniej i skromnej próby teoretycznego uzasadnienia we wstępie swego stanowiska. Tytuł ten nie jest zupełnie oryginalny, wzorem był mi artykuł majora Zawadzkiego w Bellonie z r. 1923 o „Rozciągłości przestrzeni". Współczesna strategia liczy się ze względnością przestrzeni, dydaktyka historii próbować może analizy drugiego elementu dziejów — czasu, na pozór tak ściśle, matematycznie dającego się mierzyć jedną niezmienną i adekwatną miarą. Wprawdzie dla historyka także przestrzeń jest wielkością względną o tyle, że liczyć się on musi ze stopniowym zmniejszaniem się wraz z rozwojem techniki trudności jej pokonywania. Spróbuję rozważyć w jakim znaczeniu mówić można o względności czasu jako wyznacznika faktów historycznych.

Nie są w dziejach równej wartości wszystkie lata. Nadchodzą „wiosny w wypadki brzemienne", potem ciągną się sznurem szare i bezbarwne jesienie. Trafiają się w dziejach pewne krótkie okresy, w których skupia się znaczna liczba doniosłych zdarzeń, życie kipi i wre, tworzą się nowe wartości, wyłaniają nowe formy. Instytucje i pojęcia, obowiązujące normy prawne, kanony sztuki dostają się do wielkiej kuźni Hefajsta, przekuwane są pod silnym tchnieniem ducha reformy, ducha postępu. Mają miejsce wydarzenia, decydujące o dalszych losach jednostek, grup narodów i ludzkości całej. Nie chcę bronić starej „teorii kataklizmów". Nie twierdzę, aby te gwałtowne, w krótkim przeciągu czasu dokonane, znaczne zmiany były jedynym sposobem tworzenia nowych form. Faktem jest przecież, że rewolucje zdarzają się równie w życiu państw jak jednostek. Zapewne z dużą dozą słuszności twierdzić można, iż na ogół częściej i łatwiej dochodzi do przewrotów w życiu politycznym niż w ustroju społecznym, rzadziej jeszcze w naukach. Czasem owe rewolucyjne wstrząsy nie obejmują całości życia danego kompleksu społecznego, kiedy indziej przechodzą jak burza, pozostawiając

zaledwie nieduży osad na powierzchni. Mimo tych zastrzeżeń wydaje się niewątpliwym, że obok tego, co można powiedzieć o każdym dziale wiedzy historycznej charakterystycznego dla pewnego ciągu lat, w ramach tego ciągu każdy rok przynosi zmiany drobne, zaś lata krańcowe bogate są ponad normę w owe rewolucyjne zjawiska. „Historia mas" czy też „historia statystyczna", operująca pojęciem typu i zjawisk typowych, jest dla pewnych okresów nieomal wyczerpującą, ale są momenty, w których zachodzą zdarzenia nie mieszczące się w jej uogólnieniach. Podobnie jak są ludzie, dla których nie wystarcza żaden typ i klasa: są zbyt wielcy, zbyt oryginalni. Wszystko, co uznano za typowe, trwa w takim momencie nadal, ale ponad powierzchnię przeciętności wybija się jakby nadmiar sił, wytryska płomień, hartujący nowe kształty. Część ich przejdzie do inwentarza trwałych nabytków. Te chwile tworzenia, gdy możemy obserwować zjawiska *in statu nascendi*, są ważne dla historyka równie, jak były ważnymi dla okresów po nich następujących. Od małych, drobnych wypadków w tych czasach gorących zależało nieraz ustalenie się na długo losów wielkich grup społecznych. Stąd to, rozważając wspomniane momenty, dyskutują historycy godziny marszu, jak np. Grouchy'ego pod Waterloo, omawiają różnicę sytuacji między wieczorem a rankiem dwóch dni, jak podczas francuskiej rewolucji lipcowej 1830 roku. Jeden rozkaz, który nie doszedł na miejsce przeznaczenia, spóźniona o dwanaście godzin decyzja zdają się rozstrzygać o losach Francji i Europy. Analiza historyczna takich chwil musi być żmudną i drobiazgową, dla innego momentu tak szczegółowe badania byłyby nie tylko zbędne, ale po prostu wykluczone z powodu braku materiału. Ilość dokumentów i pamiętników, tyczących się wypadków r. 1815 we Francji jest parokrotnie większa niż dla r. 1811. Ilość dokumentów i pamiętników, odnoszących się do lat 1914—18 jest niewątpliwie bez porównania większa niż dla okresu 1909—13. Obserwujemy dziś wszyscy, że trafiają się miesiące jałowe dla dziennikarzy, okresy „ogórkowe", w których ewenementem staje się jakiś drastyczny wypadek z kroniki policyjnej. Przeciwnie przychodzą też momenty dla prasy korzystne, kiedy co parę godzin ukazuje się nadzwyczajny dodatek. Tutaj jedna jeszcze uwaga. Ludziom przeżywającym owe gorące dni wydaje się, że czas wówczas prędzej mija, godziny upływają jak minuty. Dla badacza historyka rzecz ma się przeciwnie. Zmuszony szybki bieg wypadków obserwować, ocenia i rozstrząsa tak dokładnie wypadki dnia, jak gdzie indziej zdarzenia miesiąca lub roku. Wszak mówimy czasem o rewolucji, że dokonała przewrotu, który wymagał w innym kraju pracy pokoleń. Wniosek z tych rozważań jest następujący: nierówne są w historii lata. Są daty, które trzeba pamiętać.

Istnieje mym zdaniem jeszcze jedna niewspółmierność czasu, mierzonego ilością obrotów ziemi dookoła swej osi i słońca. Sfor-

mułowałbym ją jako następującą hipotezę. Wzrost cywilizacji idzie w parze ze wzrostem intensywności życia, a przeto ilość i jakość zdarzeń, które miały miejsce w pewnym okresie XX wieku, odpowiada tejże ilości w tym dłuższym okresie czasu, im na dalszym stopniu cywilizacji stoi grupa społeczna, będąca podmiotem zdarzeń wchodzących w rachubę. Argumenty, przyznaję, są dość kruche. Większa jest różnica między wiekiem XVIII a współczesnością niż między wiekiem XVIII a średniowieczem, przynajmniej, jeśli chodzi o technikę. Drugi argument jest czysto formalny. Według ogólnie przyjętej terminologii czasy starożytne obejmują z górą 30 stuleci, średniowiecze 10, czasy nowożytne 3 lub 4. Można przypisywać ten fakt przypadkowości podziału na okresy, brakowi źródeł dla historii odległych czasów, ale także i temu, że gdy zbliżamy się do chwili obecnej tempo przeobrażeń wzrasta. Dla pojedyńczego człowieka inną ma wartość rok przeżyty w szkole, a inną rok w wieku dojrzałym. Człowiek odczuwa czas jako cząstkę swego życia, stąd im dłużej żyje, tym szybciej biegną lata. Dla cywilizacji odwrotnie: im starsza cywilizacja, tym lata są dłuższe, mierzone nie abstrakcyjną miarą czasu, lecz ilością zdarzeń.

Jakież są wnioski z powyższych rozważań?

Wydaje mi się, że pojęcie dawności, które wdrażamy uczniom, powinno ulec pewnej korekcie. Rozumiejąc względność naszej miary czasu, będziemy inaczej oceniać wartość dat. Data jako taka nie jest jeszcze wiedzą, jest tylko pewnym wyznacznikiem faktu. Wyznacznikiem, który jest nam przydatny do ustalania następstwa zdarzeń. Stwierdzenie, że między zdarzeniem A a zdarzeniem B upłynęło lat sto, nic nie mówi o tym, czy warunki, w których te zdarzenia miały miejsce, były różne czy bardzo podobne. Jeśli mówimy o czasach starożytnego Egiptu albo o epoce kamienia gładzonego na ziemiach polskich, różnica powyższa jest nieuchwytna. Natomiast, gdyby chodziło o czasy nowożytne, sprawa przedstawiałaby się zupełnie inaczej. Posiadanie wiadomości, że bitwa pod Płowcami miała miejsce w r. 1331, nie przedstawia żadnej wartości, gdy nie umiemy nic powiedzieć o państwie polskim za Łokietka ani o Europie XIV wieku. Zapamiętanie tej daty pozwala nam ustalić, ile lat upłynęło od tej bitwy. Jednak właśnie ta wiadomość nie jest jeszcze wiedzą. Rozumując, że między Grunwaldem a Płowcami różnica w czasie wynosi mniej więcej tyleż samo, co między wiosną ludów a chwilą bieżącą, dojdziemy do błędnych wniosków albo o głębokich zmianach w końcu średniowiecza albo o nieznaczności zmian zaszłych w końcu XIX wieku.

Walczyć należy z fetyszyzmem w stosunku do dat: jest rzeczą powszechną przypisywanie pewnego osobliwego znaczenia datom „okrągłym", co jest pozostałością cyfr astrologicznych, czy średniowiecznej wiary w millenium. Podając datę do zapamiętania, wyjaśniamy zaraz, jakim celom ma służyć zapamięta-

nie tej właśnie daty. Każda data służy za symbol zdarzenia. Operujemy tą datą, by ustalić pewne fakty, np. stwierdzając, że Komisja Edukacji Narodowej powstała po pierwszym rozbiorze, wnioskujemy, że jej działalność nie objęła Galicji. Jeśli uczeń pozostanie na stwierdzeniu, że unia horodelska miała miejsce w r. 1413, a więc po bitwie pod Grunwaldem, to jego wiedza będzie również niedostateczną, póki nie potrafi tych faktów związać przyczynowo. Nie zapominajmy też, że daty skłaniają do łatwych wniosków: *post hoc-ergo propter hoc.* Jest rzeczą pożądaną, jeśli zdarzenie, którego datę polecamy zapamiętać, jest z kolei reprezentantem jakiegoś procesu, zdarzenia „wyższego rzędu". A więc np. data bitwy pod Mohrgarten będzie symbolem narodowego ruchu szwajcarskiego i sygnalizuje nam upadek rycerstwa i średniowiecznego porządku. Trzeba niewątpliwie uznać za błąd, o ile uczniowie pamiętają daty panowania jakiegoś monarchy, a nie potrafią wymienić daty najważniejszego zdarzenia z tego okresu. Przy ustalaniu kolejności faktów wskaźnik-data powinien odgrywać rolę drugorzędną: następstwo winno być uzasadnione logicznie, przynajmniej tam, gdzie wykazanie tej zależności nie nasuwa żadnych trudności. Jest rzeczą bardzo istotną, aby data była związana w umyśle ucznia z pewną treścią tyczącą epoki. Próbowano realizować ten postulat skrajnie w ten sposób, że nie podawano wcale dat rocznych uczniom a ograniczano się do ustalania wieku. Nie mówiąc już o tym, że w pojęciu „wieku" tkwi *implicite* nieuzasadnione twierdzenie, iż zjawiska, które miały miejsce np. w XV w. mają coś wspólnego, metoda ta nie dała pożądanych rezultatów. Okazuje się, że zapamiętanie konkretnej daty rocznej jest łatwiejsze niż zapamiętanie formuły „w drugiej połowie XIX wieku". (Por. Winch: „Dates versus centuries in teaching chronology", Forum of Education, 1930).

Wybór dat do zapamiętania zawarty w programie szkoły powszechnej i gimnazjum nie jest zbyt udatny [1]. Przecież, stając lojalnie na gruncie programu, można wyzyskać ten właśnie układ dat. Pod koniec roku w każdej klasie winna się zjawić tablica tych dat w dużym formacie, druga tablica zawiera same zdarzenia bez dat. Uczniowie winni umieć wykazać związek pragmatyczny w tym szeregu zjawisk. Objaśnić dalej tło każdego z faktów, ogniwa pośrednie i umieć dodać nazwiska.

Tablicę dat można rozbudować, tworząc tablicę przeglądową np. średniowiecza. Różnić się ona będzie od drukowanych tablic synchronistycznych dokładnym dostosowaniem do programu, ale przede wszystkim rozmiarami: zupełnie wystarcza, jeśli taka tablica mieści się na jednej stronie zeszytu, naj-

[1] Np. na 6 dat w klasie 5 szkoły powszechnej 2 mówią o śmierci, w III klasie gimnazjum figuruje data 1905, która nie ma odpowiednika w programie.

wyżej zaś na dwóch stronach. Uwzględniamy przy tym podział na okresy. Zjawiska pierwszorzędnego znaczenia polecamy drukować dużymi literami, wyróżnić można np. sprawy gospodarcze innym kolorem. Tablicę taką można uczynić poglądową, zastępując słowa rysunkiem, co udaje się dość dobrze dla historii starożytnej.

Ważnym środkiem pomocniczym przy nauczaniu chronologii są wykresy. Mam tu na myśli przedstawienie graficzne w układzie dwu prostopadłych, w którym na osi odciętych odkładamy w dowolnej skali jednostkę przyjętą za miarę czasu, a jako rzędne występują również w pewnej skali dane, tyczące wybranego procesu. Wykres nie przedstawia trudności, gdy przedmiot badania jest wymierny np. obszar państwa, długość granicy, długość linii brzegowej, liczba ludności. Wówczas chodzi tylko o dobranie takiej skali, aby wykres był przejrzysty i wyraźny. Nie sądzę, aby należało ograniczać wykresy tylko do tego rodzaju zjawisk, możemy próbować przedstawiać na wykresie również np. wzrost władzy królewskiej. Wielkości rzędnych będą wówczas dowolne, wartość mieć będzie tylko nachylenie krzywej, wskazujące wzrost lub spadek.

Jeśli uczniowie sporządzają tablice synchronistyczne, co jest moim zdaniem bardziej wskazane niż korzystanie z gotowych tablic, zalecajmy im, aby nie przydzielali miejsca proporcjonalnie na lata, lecz aby dla lat np. 1789, 1830, 1848 przeznaczyli więcej miejsca.

Przy sporządzaniu wszelkiego rodzaju wykresów i tablic chronologicznych napotkamy się na trudność konwencjonalnego rozgraniczenia pewnych epok. Mniemam, że tej trudności nie należy obchodzić, lecz młodzieży jasno sprawę przedstawić: istnieją epoki przejściowe, okresy dziejowe zazębiają się. Średniowiecze kończy się w wieku XV, a czasy nowożytne zaczynają w wieku XIV.

Reasumując jestem zdania, że 1) uczenie dat nie powinno być celem samym w sobie; 2) zdarzenia, których daty polecamy zapamiętać, winny tworzyć pewien ciąg, logicznie związany; winny poza tym każda z osobna reprezentować jakiś proces, zdarzenie wyższego rzędu; 3) data to symbol, znak, skrót, data to środek pomocniczy do ustalenia następstwa i związku innych faktów; 4) data mówi o epoce. Stwierdzenie, że pewne zjawisko miało miejsce w tym czasie, daje nam tło, podłoże kulturalno-społeczne. Znajomość chronologii to przede wszystkim znajomość następstwa wielkich procesów, epok dziejowych. „Sam ojciec Chronos — pisze angielski pedagog prof. Gould — wywodzi swe imię nie od doliczania roku do roku lecz od periodycznie się powtarzającego okresu żniw“ [1].

[1] Na marginesie uchwał IV Kongresu wychowania moralnego w Rzymie 1926. Gould: „Transformation in history teaching“, History 1928, str. 237.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

L e c h i c k a J a d w i g a: Polska dydaktyka historii w latach 1925—1937, Prace Sekcji Dydaktycznej Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego nr 4, Łódź 1937, str. 39.

Ogólny przegląd naszego dorobku w zakresie prac z dydaktyki historii, sporządzony przez dr Lechicką, stanowi niewątpliwie cenne źródło informacyjne dla nauczyciela. Autorka rozpoczyna omawianie tego dorobku od obrad sekcji dydaktycznej na IV Zjeździe Historyków Polskich w Poznaniu. Przechodzi następnie kolejno Zjazd V i VI, a następnie zajmuje się pracami wydanymi oddzielnie, wreszcie rozprawami umieszczonymi na łamach Wiadomości Historyczno - Dydaktycznych, jako głównego od chwili powstania tego czasopisma (1933) ośrodka, skupiającego nasze piśmiennictwo w dziale dydaktyki historii; dopełnia obrazu omówienie ogólne prac ognisk nauczycielskich. Oczywiście może więcej korzyści odniósłby nauczyciel, gdyby miał ten materiał ugrupowany inaczej, pod względem pokrewieństwa tematów i zagadnień. Praca dr Lechickiej ukazała się w chwili, gdy brak było dostosowanego do nowych potrzeb pełnego opracowania w tej dziedzinie. Pierwsze wydanie „Dydaktyki historii" H. Pohowskiej nie spełniało już tego zadania, jak również i zbyt krótki, encyklopedyczny artykuł J. Dutkiewicza z „Encyklopedii Wychowania". Nawiasem dodajmy, że ogromnie, mimo swej krótkości, bogaty w treść artykuł ten skłonni jesteśmy oceniać nieco wyżej, niż to czyni autorka. Każde zdanie niemal w nim jest przemyślane, oparte na gruntownych studiach autora; a choć nie brak usterek (np. chybione pomysły aktualizacyjne), to jednak niewątpliwie stanowił on najlepsze, jakie ukazało się po rok 1937, vade-mecum nauczyciela w tej dziedzinie. Dopiero rok 1937 przyniósł nowe, przerobione wydanie książki H. Pohowskiej i pracę „Nauczanie historii w szkole średniej" E. Maleczyńskiej, co wydatnie wzbogaciło naszą literaturę historyczno-dydaktyczną.

Uwagi swe retrospektywne kończy dr Lechicka rozważaniami, w jakim kierunku winny iść nasze badania w tej dziedzinie w najbliższej przyszłości. Słusznie zauważa, że rozstrzygnąć należy kwestię doboru materiału historycznego w szkole, bo przecież tego ani obecny program gimnazjalny, ani licealny, jako tymczasowe, w sposób definitywny nie rozstrzygnęły. Zaznaczając dalej, że dotychczas brane pod uwagę kryteria doboru tego materiału nie wystarczają, żąda zastosowania kryterium politycznego.

W świetle tego kryterium ma się, według autorki, tak ustalić „treść nauczania szkolnego dziejów, aby jego działanie wychowawcze następowało nie przez moralizującą lub tendencyjną interpretację faktów dziejowych, ale raczej przez poznanie i odczucie prawdy naukowej i naukowo stwierdzonej doniosłości". Owo kryterium polityczne ma tedy decydować przy doborze materiału, natomiast przy wykonaniu programu autorka chciałaby wyeliminować czynnik tendencji. Przyznajemy, że wywody autorki na ten temat nie są zupełnie jasne. Naszym zdaniem wypadałoby chyba podkreślić w sposób nie budzący wątpliwości, że cele tzw. poznawcze w nauczaniu historii winny być stanowczo silniej podkreślone w programach szkolnych. Jeśli historii uczyć się będzie młodzież w tym celu przede wszystkim, by choćby w ogólnym zarysie zapoznać się z dorobkiem dziejowym wieków, wtedy rola historii jako przedmiotu w szkole średniej będzie mocniejsza na pewno niż wtedy, gdy dobór materiału będzie się dokonywał z punktu widzenia różnych choćby bardzo ważnych, ale zmiennych kryteriów. A jeśli już pytamy, jakie sprawy winny wystąpić na czoło zagadnień historyczno-dydaktycznych, to wydaje się nam, że obok kwestii programowych najważniejsze jest pytanie, jak poprzez szkołę dotrzeć do szerszych sfer społeczeństwa, jak wpoić mu prawdziwą kulturę historyczną.

Kazimierz Piwarski

W e r e s z c z y ń s k i A. dr: Wiadomości o Polsce Współczesnej, Ustrój i administracja Państwa Polskiego, wydanie ósme, przerobione i uzupełnione. Lwów 1938, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, str. 375.

Nowe, ósme już wydanie znanego i cenionego podręcznika prof. Wereszczyńskiego zostało znacznie rozszerzone. Autor włączył do nowego wydania ustawodawstwo z ostatnich dwu lat; dość szczegółowe potraktowanie tego materiału naruszyło nawet tu i ówdzie pewną równowagę w traktowaniu poszczególnych materyj; uwzględniono bowiem szereg drobnych rozporządzeń (podając nawet dzień i miesiąc ich wydania) — podczas, gdy materiał z dawniejszych wydań jest potraktowany bardziej ogólnie. Tak np. przy omawianiu zakresu działania Ministra P. i H. omawia się szczegółowo rozporządzenie tegoż Min. o komisjach nadzorczych nad obrotem zwierzętami gospodarskimi i drobiem itd., ustawę o przedsiębiorstwach, wymagających szczególnego zaufania itd., — brak natomiast jakiejkolwiek wzmianki o kartelach i o ustawie kartelowej 1933 r., a więc o jednym z najważniejszych zagadnień administracyjno-gospodarczych Polski współczesnej.

Druga uwaga dotyczy systematyki. O potrzebie pewnej jej zmiany ze względu na nową Konstytucję pisałem już dawniej, w uwagach do czwartego wydania (Wiadom. Hist.-Dyd. 1935, s. 113 n.). Tutaj zaznaczę jeszcze, że wskutek niedostosowania niektórych ustępów, będących powtórzeniem postanowień Konstytucji marcowej, do nowej Konstytucji, niektóre ustępy mogą budzić zastrzeżenia, jak np. twierdzenie, że do Sejmu należy „stanowienie w s z e l k i c h praw publicznych i prywatnych" (str. 128), albo (s. 91): „Ma też Prezydent Rzpltej prawo wydawać w grani-

cach aktów ustawodawczych osobiście, a raczej przez swój Rząd, wszelkie rozporządzenia wykonawcze, zarządzenia... tudzież stosować środki przymusowe..." Zdanie to, które miało poprawić tekst wydania VII, będący jeszcze wiernym odbiciem artykułu 44 Konstytucji marcowej jest niezrozumiały. Podobnie zdanie: „Natomiast nie posiada Prezydent Rzplitej prawa do udzielania tzw. amnestii..." (s. 92) jest pozostałością dawnych wydań, dostosowanych do tekstu Konstytucji marcowej. Artykuł 69 ust. 2 bowiem nowej Konstytucji postanawia wyraźnie: „Amnestia wymaga aktu ustawodawczego" — aktem ustawodawczym jest zaś również dekret Prezydenta Rzplitej.

Zmiany systematyki wymagają już również rozdziały, odnoszące się do prawa konstytucyjnego innych państw. Tak np. ustęp o władzy kierowniczej państw współczesnych daje podział na różne typy tej władzy (s. 73 n.). Podstawa odróżnienia w tym podziale nie jest dość jasna. Rozróżnienie typu amerykańskiego i francuskiego dotyczy nie tyle stanowiska Głowy Państwa, ile raczej samych założeń parlamentaryzmu a mianowicie trójpodziału władz (a więc powinno być omawiane w innym miejscu). Również celowość tego podziału nasuwa pewne wątpliwości. Jaką bowiem praktyczną wartość może posiadać podział, w którym Niemcy, państwo o najbardziej może zcentralizowanej władzy kierowniczej, zaliczono do państw „bez osobnej władzy kierowniczej" (uzasadnienie, że „funkcje kierownicze zlecone są jakiemuś innemu organowi, obok właściwych jego zadań" nie wytrzymuje krytyki, gdyż jest rzeczą wątpliwą, czy np. „właściwym zadaniem" Hitlera jest funkcja kierownicza czy... prezesura Rady Ministrów!) i w którym Niemcy, Stany Zjedn. i Francja stanowią jedną grupę o „republikańskiej władzy kierowniczej", przeciwstawioną Anglii i Włochom jako państwom o monarchicznej formie rządu. Taki „arystotelesowski" podział jest dziś niewątpliwie pewnym anachronizmem. — Zapewne skutkiem tej systematyki powstały pewne niedociągnięcia: tak np. ustrój Anglii pozostał bez odrębnego omówienia (choć zarówno ze względu na ustroje współczesne jak i dla tym wyrazistszego naświetlenia rozwoju parlamentaryzmu w Polsce przedrozbiorowej przez porównanie z naszymi instytucjami z XV i XVI wieku przedstawiałoby to dużą wartość) — omówiono natomiast ustrój np. Estonii, Brazylii czy San Marino.

Sądzę też, że bez szkody możnaby opuścić rozdz. I — uwagi o matriarchacie, endogamii, hordach, totemiźmie itd. nie są potrzebne w nauce o Polsce współczesnej. Zagadnienie systematyki nasuwa się również gdy chodzi o przedstawienie pozytywnego prawa polskiego. Chodziłoby tu o unikanie powtarzań, względnie rozbijanie jednej i tej samej materii na kilka ustępów, umieszczonych w różnych rozdziałach (np. tok ustawodawstwa, pojęcie ustawy, Dziennik Ustaw, admin. wojskowa itd.).

Z uwag szczegółowych, które mi się nasunęły przy czytaniu podręcznika: Konstytucja 3-go Maja nie zna wyrażenia „prawa szczególne", lecz mówi o „uchwałach sejmowych" (s. 30). Długość granic Polski wg. Małego Rocznika Statystycznego, wynosiła przed odzyskaniem Zaolzia 5529 a nie 5536 km. (s. 46). Jakkolwiek i jedna i druga cyfra są dziś nieaktualne — w podręcznikach winno się unikać wzajemnych sprzeczności. Przy

szczegółowym bardzo wyliczaniu norm prawnych, regulujących sprawy obywatelstwa, można by zaznaczyć ogłoszenie w Dzienniku Ustaw (1937 poz. 361) Konwencji Haskiej z 1930 r. o kolizji ustaw o obywatelstwie i o bezpaństwowości, zawierającej szereg norm zasadniczych, które dziś już obowiązują w wielu państwach (s. 49). — Zdanie: „ministrowie... odpowiadają przed Prezydentem Rzeczypospolitej politycznie i konstytucyjnie, oraz przed Izbami Ustawodawczymi parlamentarnie i konstytucyjnie. Tę odpowiedzialność ponosi Rada Ministrów solidarnie...“ jest nieścisłe. Ministrowie bowiem odpowiadają konstytucyjnie przed Trybunałem Stanu i to indywidualnie (s. 175). Materialne prawo karno-administracyjne jest poza prawem o wykroczeniach — bardzo obszerne. Dlatego wymienienie w odnośnym miejscu jednej ustawy o szkodnictwie leśnym i polnym jest w tym miejscu nieuzasadnione (s. 228). Podręcznik winien wyjaśnić uczniowi, dlaczego rady wojewódzkie i wydziały wojewódzkie nie są organami samorządu (a rady i wydziały powiatowe — tak) — lecz tylko „zastępują poniekąd czynnik samorządowy“ (s. 296). Sprostowano natomiast w wyd. VIII ustęp o niewprowadzeniu Rad Wojew. na terenie Małopolski (rady te powołano w drodze wyborów w r. 1935). Wyliczając ustawy z r. 1936, określające stosunek Państwa do niektórych wyznań, opuszczono dekret z 25 grudnia 1936 o stosunku Państwa do Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Rzeczypospolitej Polskiej (s. 229).

W odniesieniu do sądownictwa administracyjnego (s. 310—313) należy zaznaczyć, że nowa Konstytucja nie przewiduje wielostopniowości tego sądownictwa (jakkolwiek go też nie zabrania). Zdanie, że skargę do N. T. A. można wnieść „po przeprowadzeniu sprawy w drodze rekursu od władzy wydającej orzeczenie przez wszystkie instancje aż do najwyższej władzy administracyjnej, jak długo nie ma niższych sądów administracyjnych w całym Państwie“ — jest nieścisłe i może wprowadzić w błąd — skargę bowiem wnosi się na orzeczenia ostateczne, a więc wydane nie przez „najwyższą władzę administracyjną“ po przejściu przez „wszystkie instancje“ — ale przez drugą instancję, którą może być województwo a nawet starostwo! Ze względu na to, że na s. 312 omawiano kasacyjny charakter orzecznictwa N. T. A., należało na s. 313 przy Inwalidzkim Sądzie Administracyjnym zaznaczyć — obok jego tymczasowego charakteru — jego kompetencje reformacyjną. Ponieważ bowiem Inw. Sąd Adm. jest jakby oddziałem N. T. A., ta różnica w charakterze jego orzecznictwa wydaje się dość ważką. — Błędy korekty: na s. 281 ma być zam. le Home'a — le Hondt'a. Na str. 91 należy dzielić: kontra-sygnata, zam. kontr-asygnata, co zmienia sens.

Podając powyższe uwagi i uzupełniena muszę poświęcić parę słów podręcznikowi jako całości. Przede wszystkim jest to jedyny w tej chwili aktualny podręcznik polskiego prawa administracyjnego. Jeśli zważymy, że ogrom i chaos przepisów w tej dziedzinie stwarza niesłychane trudności, zrozumiemy, że ułożenie odpowiedniego podręcznika, który by materiał ten uporządkował i podał w odpowiedniej formie, jest rzeczą wielkiej wagi. Zadanie to (pominąwszy pewne wątpliwości co do systematyki wzgl. zbytnią szczegółowość niekt. ustępów, co przy masie materiału daje dotkliwie

odczuć brak skorowidza) spełnia omawiany podręcznik w zupełności. Sposób ujęcia, jasny bardzo i zwięzły wykład, ogromna sumienność w szczegółach przy równoczesnym szerokim ujęciu całości a wreszcie aktualizacja doprowadzona do ostatnich tygodni, czyni z tego podręcznika podstawę, niezbędną dla nauczania ustroju Polski współczesnej, pożyteczną również w studium uniwersyteckim. *Marian Zimmermann*

Tyrowicz Marian dr: Wojsko i sztuka wojenna w dawnej Polsce (do r. 1717). Lwów 1938, str. 76. Biblioteczka licealna nr 10. Wydawnictwo księgarni St. Malinowskiego.

Przy ujmowaniu zagadnień historycznych w liceum, narzucają się bardzo często na tle traktowania nie tylko dziejów ojczystych (ale nawet i powszechnych) problemy, wkraczające w zakres takiej specjalności, jaką jest historia wojen i wojskowości. Rzecz prosta, nauczyciel nie będzie traktował szerzej takich zagadnień, jak one tego wymagają, gdyż wiązałoby się to z potrzebą całego aparatu pomocniczego i to tego rodzaju, jakiego w szkołach nie znajdziemy. Dalej ogół uczniów nie posiada przecież wykształcenia wojskowego, stąd przeprowadzenie takich problemów w sposób szczegółowy na lekcji nie mogłoby być traktowane. Oczywiście nie usprawiedliwia to całkowitego pomijania tych zagadnień, które jak można obserwować cieszą się zawsze zainteresowaniem uczniów, uważnie śledzących podawane im słowa i zasypujących uczącego całym szeregiem pytań, przy czym często wypowiadają nawet trafne uwagi i analogie w odniesieniu do dzisiejszego żołnierza, szczegółów uzbrojenia itp. (szczególnie w szkole męskiej). Takie zainteresowanie można wyzyskać przy pomocy stojących do dyspozycji łatwych lektur, opisów, drukowanych pamiętników, czy nawet zbiorów muzealnych, jeżeli znajdujemy się w miejscowości, posiadającej takie ośrodki kulturalne. Taka kompilacja, acz korzystna jest nieco uciążliwa i tu wyłania się potrzeba osobnych opracowań szkolnych, które by wprowadzały w sposób łatwy i przystępny w tok całego zagadnienia, jakim jest historia wojskowości w Polsce, bo tą bierzemy pod uwagę.

Podjął się tego dr Tyrowicz w omawianej broszurze. Jako graniczną i zamykającą niniejsze opracowanie datę przyjął rok 1717, tj. ostatni rok dla epoki wojska zaciężnego i zarazem początkowy dla tzw. wojska stałego. W opracowaniu poszedł autor za wzorem gen. Kukiela (Zarys historii wojskowości w Polsce, Kraków 1929), przyjmując za nim podział polskiej historii wojskowości (do r. 1717) na dwie epoki: I. Rycerstwo (do w. XV): a) okres drużyny książęcej (królewskiej), b) okres pospolitego ruszenia. II. Wojsko zaciężne: a) czasy zygmuntowskie, b) czasy St. Batorego i Zygmunta III Wazy, c) czasy Władysława IV i Jana Kazimierza oraz następców, d) epoka Jana III i początek doby saskiej.

Zadanie swoje pojął autor w następujący sposób: przedstawia główne formy polskiej siły zbrojnej z równoczesnym wyszczególnieniem wszystkich rodzajów broni i naczelnego dowództwa (hetmaństwo), dalej wyjaśnia polską strategię i na tym tle uzasadnia kwestię odniesionych zwycięstw. Rzecz zasadniczą poprzedza rozdział, poświęcony staropolskiej li-

teraturze wojskowej i jej przedstawicielom jak: J. Ostroróg, Łaski, Tarnowski, Modrzewski, M. Bielski i inni. Na tym jednak autor nie kończy i przechodzi do czasów nowszych charakteryzując pokrótce obecne piśmiennictwo wojskowe. Po tym wprowadzeniu spotykamy się z pełną charakterystyką rycerstwa piastowskiego, nie tylko od strony przygotowania bojowego i wartości bojowej, ale i od strony stosunków prawnych i obyczajowych. Średniowieczną dobę polskiego rycerstwa zamyka bitwa grunwaldzka, mająca przede wszystkim wielkie znaczenie polityczne. Z kolei następuje w dobie nowożytnej zmiana w organizowaniu siły zbrojnej; pospolite ruszenie, dotąd dominujące ustępuje na dalszy plan przed wojskami zaciężnymi. Tutaj w epoce Wazów, głównie od Władysława IV pierwszą rolę grają tzw. autoramenty cudzoziemskie. Charakterystykę armii polskiej dopełnia szeroko potraktowany opis trzech broni, tj. jazdy, piechoty i artylerii. Zagadnienie naczelnego dowództwa, tj. władzy hetmańskiej wraz z jej podziałami i uprawnieniami kończy właściwe opracowanie. Wielkim wodzom St. Batoremu, Żółkiewskiemu i Sobieskiemu poświęcił autor ostatni rozdział. Szkoda, że w ich rzędzie nie znalazł się B. Chrobry, Tarnowski, Chodkiewicz, Czarniecki.

Książeczka jest pożyteczna, poszczególne ustępy są zaopatrzone w wskazówki lekturowe, które pozwalają na głębsze zainteresowanie się danym zagadnieniem, zamieszczone pytania mają przeważnie charakter repetytoryjny. *Karol Lewicki*

Manteuffel Tadeusz, Feodalizm. Lwów 1938, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, s. 48. Wielka Biblioteka Historyczna pod redakcją Stefana Pomarańskiego i Mariana H. Serejskiego.

Ten tomik „Wielkiej Biblioteki Historycznej" zapełnia jedną z najdotkliwszych luk w naszej literaturze historycznej popularno-naukowej. Feodalizm stanowi dla młodzieży problem budzący ciekawość, — zwłaszcza przy obecnie tak żywych zainteresowaniach dla przemian ustrojowych, — ale zarazem bardzo trudny przez swą całkowitą obcość w zestawieniu z tymi formami życia, które młodzież widzi dokoła siebie. Tymczasem pogłębienie znajomości tego zagadnienia natrafia na trudności, gdyż literatura przedmiotu w języku polskim jest bardzo skromna ilościowo i nie wyczerpuje tematu. Dobrze się stało, że zarys popularny dostosowany do potrzeb szkolnych wyszedł spod pióra badacza, który przeprowadzał studia samodzielne nad problemem feodalizmu. Książeczka jest niewielka, liczy 44 stron tekstu i zawiera kilkanaście rycin, starannie dobranych. Składa się z 4 rozdziałów: I. Początki feodalizmu, II. Organizacja feodalna, III. Życie feodalne i IV. Zasięg feodalizmu. Na końcu bibliografia i skorowidz.

Muszę stwierdzić, że rozdział I dotyczący początków feodalizmu nie zadowala. Podaje tu autor na paru stronach niewiele więcej od tego, co zawierają dawniejsze podręczniki historii dla szkół średnich. Są tu zestawione elementy, z jakich powstał, względnie które zużytkował tworzący się system feodalny. Ale uczeń znajduje tylko zwięzłe, a znane mu z podręcznika definicje komendancji, beneficjum, immunitetu. Szkoda, że autor

nie poświęcił więcej uwagi i miejsca tym instytucjom, które nieraz początkami swymi sięgają epoki późnego cesarstwa rzymskiego i które później na polskim terenie odegrały ważną rolę. Odczuwa się brak głębszego wglądu w genezę systemu feodalnego. Jakie konieczności sprawiły, że taki właśnie system się rozwinął i ustalił, które urządzenia można wywieść z dawnych instytucyj rzymskich, a które ze starogermańskich, jak się system od swych pierwocin etapami rozwijał, jakie dawał korzyści w ówczesnych warunkach i jakie w nim tkwiły braki i słabe strony, — oto pytania, jakie zadają często uczniowie. Na te pytania nie znajdują tu należytej wyczerpującej odpowiedzi, lecz przeważnie drobne, pobieżne wzmianki. Autor zaczyna omawiać system feodalny już w stadium jego ustalenia się, za następców Karola Wielkiego. O poprzednich fazach ledwie wspomina.

Jeśli chodzi o następne rozdziały, to wydaje mi się, że autor nierównomiernie potraktował różne strony systemu. Strona prawna i polityczna jest omówiona w sposób najpełniejszy, natomiast stosunki społeczne są słabiej uwzględnione w odniesieniu do warstw dolnych, i zbyt lakonicznie przedstawione są gospodarcze podstawy systemu. Dokładniejsze omówienie rozwoju i organizacji życia gospodarczego w okresie feodalizmu — byłoby bardzo pożądane z tego względu, że stosunki gospodarcze w wiekach średnich stanowią jedno z zagadnień w programie licealnym. Także i obraz kultury tego czasu jest bardzo fragmentaryczny. Do poważniejszych pominięć zaliczałbym i to, że autor nie wspomina o tym, jak się system feodalny odbił na rozwoju sztuki wojennej.

Uwagi powyższe nie mają na celu krytykowania autora, że tak a nie inaczej pojął swe zadanie i zakreślił granice swej pracy, bo to jest jego dobre prawo. Wyrażają one tylko pewne postulaty nauczyciela, wynikające z doświadczeń szkolnych, postulaty, które zmierzają w kierunku szerszego uwzględnienia i pogłębienia pewnych kwestii, obecnie tylko lekko dotkniętych. Chciałbym jednak podkreślić, że i w obecnym stanie i rozmiarach książeczka Manteuffla stanowi lekturę bardzo w pracy szkolnej pożyteczną i ogromnie interesującą, gdyż obfituje ona w mnóstwo ciekawych szczegółów i naświetleń. Wskażę tylko ważniejsze.

W rozdziale I jest zacytowany kontrakt komendacyjny zaczerpnięty z formularza z początków VIII wieku. W rozdziale II znów zamieszcza autor pełny tekst typowego dla południowej Francji kontraktu lennego z r. 1194, zawartego między Rajmundem hrabią Tuluzy a Wilhelmem panem na Montpellier. Dalej wyczerpująco omówione są zobowiązania wasala w stosunku do seniora, oraz jasno i przejrzyście przedstawiona hierarchia zależności w ramach grupy feodalnej. W rozdziale o życiu feodalnym omawia autor zamki feodałów, instytucję rycerstwa, wylicza obowiązki ludności poddańczej i podaje ciekawe szczegóły z dziedziny ówczesnej obyczajowości, przy czym podnosi doniosłą rolę kongregacji kluniackiej. W rozdziale ostatnim przeprowadza trafne rozróżnienie pojęć właściwego feodalizmu od tzw. procesów feodalizacyjnych, a następnie omawia przenikanie feodalizmu, czy przenoszenie pewnych jego urządzeń do krajów sąsiednich i dalszych, przy czym zatrzymuje się dłużej przy Polsce. — Napisana dobrym stylem książeczka stanowi miłą lekturę.

Bolesław Stachoń

Żywczyński Mieczysław: Papiestwo i papieże średniowiecza. Lwów 1938, Państw. Wydawn. Książ. Szkol., 8°, s. 101 + 2 nlb. 7 rycin. (Wielka Biblioteka Historyczna).

W książce tej przedstawiono dzieje papiestwa w średniowieczu ze zwróceniem szczególnej uwagi na działalność polityczną poszczególnych papieży. Autor stara się silnie uwypuklić stopniowy wzrost znaczenia politycznego papiestwa a następnie jego upadek. Wiele miejsca poświęca omówieniu walki papiestwa z cesarstwem (rozdz. V—VII w całości). W sposób dość wszechstronny, choć z położeniem głównego nacisku na działalność polityczną, scharakteryzował najwybitniejszych papieży średniowiecza a więc Leona W., Grzegorza W., Grzegorza VII, Inocentego III i Bonifacego VIII. Te postacie występują na ogół jasno i wyraźnie, natomiast dzieje papiestwa poza tymi wybitnymi jednostkami przedstawiono dość pobieżnie a nawet chaotycznie, — w sposób raczej kronikarski, bez próby dania jakiejś syntezy, bez zgrupowania tego materiału około jakiejś wyraźnej linii konstrukcyjnej. W kilku miejscach zwraca autor uwagę na stosunki Polski z papiestwem. Rozdział ostatni, zatytułowany: „Znaczenie papiestwa w kulturze średniowiecznej" daje ogólną charakterystykę roli, przede wszystkim politycznej, jaką w średniowieczu odegrało papiestwo. Książka zaopatrzona w szereg przypisów, wyjaśniających pewne terminy, na końcu umieszczono: literaturę przedmiotu w jęz. polskim, tablicę chronologiczną papieży i najważniejszych w ich czasach wypadków, wreszcie skorowidz imienny. Książka ta w całości nadaje się raczej dla uczniów zdolniejszych, natomiast poszczególne jej rozdziały zwłaszcza te, które charakteryzują wybitniejszych papieży, mogą czytać bez trudności wszyscy uczniowie liceum. Materiał książki Żywczyńskiego wiąże się bardzo silnie z całym szeregiem zagadnień tematu 10, klasy I: Uniwersalizm świecki i kościelny w średniowieczu. Wiadomości odnoszące się do stosunków Polski z papiestwem można zużytkować przy przerabianiu w klasie I lic. tematu 23: Rola i znaczenie chrystianizmu i Kościoła w kształtowaniu życia politycznego i kulturalnego Polski (X—XV w.). *Kazimierz Popiołek*

Kudławiec Antoni: Wielkie odkrycia geograficzne. Lwów 1938, 8°, s. 122 + 4 nlb., 1 mapa. Państw. Wydaw. Książ. Szkol. (Wielka Biblioteka Historyczna).

Autor przedstawia w swej książce dzieje odkryć geograficznych od czasów starożytnych aż po dnie dzisiejsze. Ujmując cały materiał chronologicznie, przedstawia jak kolejno odkrywane były coraz to nowe lądy i morza, jak coraz to bardziej rosła znajomość ziemi, jak stopniowo zmniejszał się obszar ziemi człowiekowi nieznany. I tak w odrębnych rozdziałach przedstawia odkrycia czasów starożytnych (Fenicjanie, Grecy, Rzymianie), wieków średnich (głównie odkrycia na wschodzie: Arabowie, wyprawy krzyżowe, Włosi), osobny rozdział poświęca epoce wielkich odkryć geograficznych w. XV i XVI, następny odkryciom wieku XVII i XVIII (dokonanym głównie przez Anglików i Francuzów), dalej odkryciom wieku XIX i XX (Afryka, Azja, Australia i częściowo Ameryka), wreszcie ostatni rozdział odkryciom polar-

nym. Wszędzie w ramach tego chronologicznego zasadniczo podziału uwypukla autor rolę i zasługi poszczególnych narodów na polu odkryć i charakteryzuje działalność wybitniejszych odkrywców. Daje w swej książce wymowne świadectwo tym ogromnym wysiłkom i trudom, a z drugiej strony i tym licznym gwałtom i okrucieństwom, które wyprawom odkrywczym towarzyszyły. Pozwala zdać sobie sprawę z tego, ile krwi, ile zbrodni, ale i wiele wzniosłego bohaterstwa i poświęcenia związanego jest z dziejami odkryć. Wymienia autor szereg nazwisk polskich badaczy i podróżników, jednym z nich jednak tylko, mianowicie Strzeleckim, bliżej nieco się zajmuje.

Książka zawiera w tekście szereg mapek, które pozwalają lepiej śledzić niektóre wyprawy (Marek Polo, Cook, wyprawy do bieguna). Na końcu umieszczona jest mapa całego świata, na której przez zastosowanie odpowiedniego kreskowania zobrazowano, jak z biegiem czasu dzięki odkryciom powiększał się obszar ziemi, znany ludziom. Na przedstawione przez siebie odkrycia patrzy autor tylko z jednego punktu widzenia, tj. z tego, o ile przyczyniły się one do rozszerzenia względnie pogłębienia wiedzy człowieka o ziemi. Natomiast zupełnie nie zajmuje się kwestiami politycznymi czy gospodarczymi związanymi z odkryciami, prawie zupełnie nie interesują go różnorodne następstwa polityczne czy gospodarcze odkryć (np. na jednej stronicy załatwia się z następstwami wielkich odkryć). Stąd w nauce historii książka ta będzie miała dość ograniczone zastosowanie, mogąc służyć pomocą, przede wszystkim przy przerabianiu tematów z zakresu kultury, a w szczególności w kl. I lic., tem. 18, a w kl. II, tem. 67. Pośrednio tylko wiadomości zawarte w tej książce będzie można zużytkować przy przerabianiu niektórych spraw z innych tematów a więc w kl. I, tem. 15 i 17, a w kl. II, tem. 63, 46, 50 a, 51, 60, 61, 65. Rozdział I—III książki odpowiadają chronologicznie materiałowi klasy I licealnej, rozdziały następne klasie II. Fakt, że książka obejmuje materiał odnoszący się do obu klas licealnych stwarza, rzecz jasna, pewną niedogodność w korzystaniu z niej, zwłaszcza w klasie I. Do dziejów polskich będzie można pewne wiadomości z tej książki zużytkować jedynie przy przerabianiu tematu 37 dla zobrazowania wkładu Polski w kulturę ogólnoeuropejską w tej dziedzinie. Książka Kudławca, jak zresztą wszystkie wydawnictwa tego cyklu P. W. K. S. zaopatrzona w wykaz bibliograficzny i skorowidz nazw, — zawiera ponadto tablicę chronologiczną ważniejszych wypadków. Ujęcie książki barwne, interesujące, tak że korzystać z niej mogą samodzielnie wszyscy uczniowie liceum. *Kazimierz Popiołek*

D ą b r o w s k a M a r i a: Rozdroże, Warszawa, 1937, s. 4 nlb.+206+2 nlb. i t e j ż e: Moja odpowiedź, Warszawa, 1938, s. 4 nlb.+111.

Pierwsza z powyższych książek Marii Dąbrowskiej, nosząca podtytuł: „Studium na temat zagadnień wiejskich“ dotyczy przede wszystkim stosunku szlachty do włościan i reformy rolnej. Praca ta wywołała cały szereg poważnych replik i recenzyj; zmusiły one autorkę do wyjaśnienia i sprecyzowania swego stanowiska w „Mojej odpowiedzi“, która nie wnosi

nie nowego do poglądów wypowiedzianych w „Rozdrożu". Będę przeto rozpatrywała przede wszystkim tę ostatnią książkę.

„Rozdroże" składa się z dwóch części zasadniczych: „Wczoraj", — zawierającej przegląd kwestii włościańskiej i próby jej uregulowania w Polsce od czasów najdawniejszych do Wielkiej wojny — i „Dzisiaj", w której rozpatruje zagadnienie reformy rolnej, uchwalonej w niepodległej Polsce.

Pierwsza część historyczna została opracowana bardzo sumiennie, oparta na bogatym materiale naukowym począwszy od „Mieszka Starego" Smolki, poprzez prace Baranowskiego, Grabskiego i innych aż po „Historię Chłopów" Świętochowskiego. Autorka zaznacza we wszystkich czasach wielki egoizm szlachty, która na pierwszym planie stawiała swój interes stanowy i w chwilach niebezpieczeństwa grożącego całości Rzeczypospolitej potrafiła wytargować od królów nowe przywileje, przede wszystkim kosztem ograniczenia swobody włościan i powiększenia ich pańszczyzny. I tu znać brak przygotowania historycznego, brak znajomości zagadnień politycznych i ekonomicznych poszczególnych epok. Dąbrowską uderzają pewne fakty, szczególnie jaskrawe z dzisiejszego punktu widzenia, ale bardziej zrozumiałe na tle stosunków współczesnych. Jest ich tak dużo, że ograniczę się do przytoczenia kilku przykładów. Autorka stawia zarzut połowiczności próbom uregulowania kwestii włościańskiej w konstytucji 3 Maja i uniwersale połanieckim, ale nabierają one właściwego zabarwienia dopiero na tle straszliwego zepsucia i zdemoralizowania całego społeczeństwa, zatruwanego od wielu pokoleń, którego zgnilizny moralnej niepodobna już dziś zrozumieć bez poważniejszych badań nad epoką, gdy w niezawisłej Rzpltej rządził się każdy, kto chciał, a obce wojska latami przebywały w jej granicach, dopuszczając się gwałtów nad spokojną ludnością. Szlachta poza gołosłownym entuzjazmem i papierową uchwałą stutysięcznego wojska, nie potrafiła się zdobyć na jej zrealizowanie — urzeczywistniła ją dopiero w dwadzieścia lat później wycieńczona wojnami ludność Księstwa Warszawskiego, otrzeźwiona rozbiorami i okupacją pruską. Cóż więc dziwnego, że u schyłku Rzplitej w dziedzinie, w której w grę wchodził interes gospodarczy, szlachta nie mogła się zdobyć na krok radykalny. Nie należy też zapominać, że lata 1791—94 to rozkwit rewolucji francuskiej, której hasła zrównania wszystkich wobec prawa, poparte krwawym terorem, budziły zgrozę i obawę powtórzenia go w Polsce.

Pogląd na wiek XIX również nie jest wolny od pewnych błędów. M. in. w epoce polistopadowej myśl całej emigracji, a następnie i spiskowców krajowych była skierowana na zapewnienie powodzenia przyszłemu powstaniu i uniknięcia błędów 1831 r. Jedynym środkiem pozyskania dla walki z najeźdźcą szerokich mas włościańskich było ogłoszenie ich uwłaszczenia — stąd radykalizm odezw 1846 i 1863 r. Element ekspiacji za winy przodków i moralnego zadośćuczynienia istniał wprawdzie wśród młodzieży radykalnej, ale jakby na drugim planie, przede wszystkim chodziło o pozyskanie włościan dla powstania. I tu autorka nie docenia rzezi galicyjskiej 1846 r. i jej znaczenia dla żywiołów demokratycznych, którym wytrącała broń z ręki — i dla rządów rosyjskiego i austriackiego, które

przeraziła widmem „komunizmu“ i zmusiła do pewnym posunięć w kierunku uregulowania kwestii włościańskiej. Stąd ukaz 1846 r. i uwłaszczenie galicyjskie 1848 r. Przy rozpatrywaniu reform projektowanych przez Tow. Rolnicze w 1858 r. (czynszów wieczystych), Dąbrowska zarzuca jego członkom obawę przed uwłaszczeniem, a nie docenia wielkiej roli Andrzeja Zamoyskiego, zapatrzonego we wzory angielskie i pragnącego ich zaprowadzenia w Polsce, jako idealnej formy gospodarczej.

Wspomniane wyżej braki części historycznej, jak również zbyt silny wpływ książki Świętochowskiego u historyka stanowiłyby poważne niedociągnięcia, jednak u publicysty, jakim tu jest Dąbrowska, schodzą na dalszy plan wobec chwili bieżącej i chęci oddziałania na opinię publiczną w sprawie realizacji reformy rolnej.

W części, zatytułowanej „Dzisiaj“, autorka zaznacza, że sfery kupiecko-przemysłowe i inteligencji miejskiej, w znacznej mierze pochodzenia szlacheckiego, przesiąkały światopoglądem warstwy ziemiańskiej, co się fatalnie odbija na naszym życiu współczesnym. Rozpatrując zagadnienie przeludnienia i pauperyzacji wsi, za jeden ze środków zaradzenia temu uważa Dąbrowska parcelację, chociażby w formie, przewidzianej reformą rolną, która jednak powinna być konsekwentnie przeprowadzona. Wielka własność w dotychczasowej postaci powoli zanika w całej Europie, zaś własność mniejsza doskonale powinna ją zastąpić i u nas pod warunkiem wzmożenia jej intensywności gospodarczej, do czego skutecznym środkiem może być spółdzielczość.

Przy przeprowadzaniu parcelacji nie należy, zdaniem autorki, zbyt wielkiego nacisku kłaść na majątkowy stan przyszłych właścicieli, gdyż lekceważy się w ten sposób czynnik gospodarczy ważniejszy od kapitału, mianowicie człowieka, jego zdolności, energię i pracę. Ideą przewodnią „Rozdroża“, podkreślaną wyraźnie w „Mojej odpowiedzi“, jest zaznaczenie wielkiej doniosłości warstwy włościańskiej dla całego naszego życia politycznego, społecznego i gospodarczego — i konieczność wewnętrznej ewolucji warstwy ziemiańsko-szlacheckiej, która musi zejść z piedestału elity przodującej i narzucającej całemu państwu ideały swojej warstwy.

Przy opracowywaniu zagadnień życia współczesnego na terenie liceum „Rozdroże“ może być rozpatrywane jako przykład książki publicystycznej, w najlepszym znaczeniu tego słowa, szlachetnej w tendencji, rozumnej i uczciwej. Zawiera ona materiał znany z kursu, ale dostępny dla uczniów raczej zdolnych, wymaga przy tym świetnego opanowania przedmiotu przez nauczyciela. *Zofia Balicka*

R. J. et E. Hébette: Histoire de Belgique par la méthode active et concrète. Namur 1937, Maison d'édition Ad. Wesmael-Charlier (S. A.), Degré supérieur, s. 162+2 nlb., Degré moyen, s. 128.

Autorzy pragnęli oprzeć swą książkę na metodzie żywej nauczania, powiedzmy metodzie pracy. Podręcznik zawiera więc minimum materiału informacyjnego w tekście, jako opowiadanie przyjmowane biernie przez

ucznia, natomiast główny nacisk kładzie na ilustracje jako podstawę dedukcji.

Umieszczenie ilustracji w książce historycznej nie jest rzeczą ani nową, ani zasługującą na specjalne podkreślenie. Wprost trudno sobie wyobrazić podręcznik historii bez ilustracji. Dają je też dość licznie wszystkie nasze podręczniki, a Program nauki w szkołach powszechnych [1] wyraźnie zaznacza, że „ilustracje na lekcjach historii... odgrywać mogą dwojaką rolę“. W tematach takich, jak opisy miast, zabytków itd. winny być punktem wyjścia dla lekcji. W tematach innego typu są tylko uplastycznieniem i uzupełnieniem opowiadania. Dla autorów omawianych podręczników ilustracja, względnie ich zespół, stanowi zawsze punkt wyjścia i wraz z mapą ma zastąpić niemal inne pomoce naukowe, jak np. wycieczki, oraz opowiadanie nauczającego lub autora książki.

Autorzy zaznaczają, że dołożyli wiele starań, by zebrać oparty na prawdzie materiał ilustracyjny, że szukali go w muzeach i archiwach Belgii, a nawet poza jej granicami. Posługują się w swych książkach fotografiami zabytków i miejsc historycznych, rekonstrukcją obiektów, np. zamku, klasztoru, przerysem z zabytku czy ryciny lub obrazu, zwłaszcza przedmiotów codziennego użytku, ubioru, gospodarki i uzbrojenia, wreszcie reprodukcją portretów współczesnych, rycin i późniejszych dzieł sztuki, o ile odpowiadają prawdzie historycznej.

Charakterystyczną cechą podręczników jest ujęcie ilustracji w pewien tematyczny zespół na 2 otwartych stronach książki. Krótki tekst objaśnia ilustracje, a szereg pytań zwraca uwagę na to, co musi być zaobserwowane i kieruje pracą ucznia, prawie bez współudziału nauczyciela. Streszczenie podaje w skondensowanej formie fakty do zapamiętania. Zespół ilustracji tworzy więc podnietę i podstawę do czynnej pracy ucznia, a tekst wskazuje, co z niej winno być wybrane i utrwalone. Prócz ilustracji autorzy wprowadzają często mapy przekrojowe, z zaznaczeniem jednakże współczesnej granicy Belgii. Dla uplastycznienia inwazji, pochodów wojennych, wpływów kulturalnych posługują się często strzałkami i liniami dość silnie zarysowanymi, które rzucają się w oczy i każą zwrócić na siebie uwagę. W wypadkach, gdy, nawet według autorów podręcznika, materiał ilustracyjny daje zbyt mało, dopełniają go, zwłaszcza w drugiej połowie podręcznika, czytanki z pisarzy historycznych.

Tak zebrany materiał winien dać dla każdego okresu dziejów Belgii odpowiedź na następujące pytania, które tworzą ośrodek nauczania dla całości dziejów: 1) terytorium, 2) władza albo rząd (typowe rozróżnienie!), 3) władza sądowa, 4) współudział ludu we władzy. Podręcznik „Degré supérieur“ obejmuje 3 części: 1) prehistorię i historię starożytną w zarysie, 2) historię polityczną Belgii i 3) historię cywilizacji w ujęciu chronologicznym i syntetycznych rzutach tematycznych (komunikacja, światło, mieszkanie, itp.). Przystosowanie podręcznika dla „Degré moyen“ odbyło się przez dodanie obszerniejszych ustępów-obrazków „czytajcie“, opartych na ilustracji, traktowaniu łącznym historii politycznej i cywilizacji Belgii, opuszczeniu prehistorii i pozbawieniu wyraźnej ciągłości. Poza pracą

[1] Program nauki... (III stopnia), s. 290—91.

obserwacyjną i wnioskowania z ilustracji, autorzy chcąc dać więcej twórczej pracy uczniom dają często polecenia rysunku, klejenia itp. Wprowadzają też ćwiczenia pod nazwą „Zastanówmy się" o charakterze przeważnie klasyfikacyjnym. O ile tego rodzaju zadania mogłyby być jeszcze przyjęte na lekcjach historii, to dalsze zajęcia, jak konjugacja zdań, ćwiczenia stylistyczne, zamiana czasów, osób itp., choć może wbijają w pamięć materiał, nie mają związku z historią i nie powinny tu mieć miejsca. Autorzy przesadzili w „ożywieniu" lekcji i dostarczeniu przedmiotu „pracy".

Dla historyków książki te mają wartość jako nowy sposób podejścia do roli i zadań ilustracji. Naszym nauczycielom mogą oddać usługi przy pracy nad zeszytem historycznym i w nauczaniu łącznym w szkołach powszechnych niżej zorganizowanych. Jak każdy podręcznik nie wyzyskujący możliwości różnych czynników nauczania, tak i omawiane książki są ujęte bardzo jednostronnie, co może stanowić ich minus w nauczaniu, ale pozwala lepiej poznać metodę autorów.

Sprawę tekstu pozostawiam na boku, książki bowiem interesują obcego czytelnika swą metodą pracy i ta winna była być zobrazowana.

Janina Kelles-Krauzówna

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

Suchodolski Bogdan: Liceum ogólnokształcące, Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, s. 56.

Pojawienie się programów licealnych i powierzchowna krytyka tychże skłoniła autora do przedstawienia właściwych informacji o nowym typie szkoły, wyjaśnień, tyczących programu i tych kryteriów, które decydowały o jego charakterze. Sprawa oświetlona została pod względem doboru materiału nauczania, ujęcia tegoż, podziału liceum na wydziały, metod pracy, wreszcie trudności i perspektyw, związanych z rozwojem liceum. Rozważając dobór materiału nauczania autor wykazuje, iż programy licealne wysuwają na pierwszy plan wiedzę realną, pozostawiając na dalszym umiejętności formalne, posuwając się pod tym względem dalej, niż to czyniły programy dawnego gimnazjum, a zgodne będąc z duchem programu nowego gimnazjum, który żąda wyraźnych osiągnięć materialnych. Stąd też należy dokonywać doboru materiału w ten sposób, by nie przeładowywać uczniów wiadomościami niepotrzebnymi i niezespolonymi w ważne całości. Nie jest tu bowiem ideałem wykształcenie encyklopedyczne ale ogólne. Tak więc kryterium ważności naukowej materiału winno być w miarę skromne, w ramach możliwości szkolnych i czasu stojącego do rozporządzenia. Następnym kryterium przy doborze materiału, jakie należy wziąść pod uwagę, jest problem poglądu na świat oraz związek z rzeczywistością polską, z jej tradycją, z zadaniami realizowanymi obecnie i obowiązkami przyszłości. Tym ostatnim celom służy przede wszystkim nauka języka ojczystego i historii, która musi być potraktowana przez nauczyciela we właściwy sposób. O ile polonista powołany jest do ujmowania zjawisk kultury narodowej w zakresie piśmiennictwa, to historyk ukazuje je w innej perspektywie i na podstawie innych materiałów, dochodząc zresztą w wielu razach do tych samych ostatecznych wniosków. Program historii uwydatnia samoistność i odrębność kultury polskiej, charakter i znaczenie naszego państwa, naczelne odwieczne nasze problemy dziejowe a poza tym pewne

tematy syntetyczne, które nawet w najlepszych warunkach nie otrzymają co prawda dostatecznego pogłębienia naukowego, nie mniej jednak winne one być we właściwy sposób potraktowane, jako niezmiernie ważne zagadnienia naszego życia zbiorowego. Chwili bieżącej szczególną uwagę poświęci nauczyciel „Zagadnień życia współczesnego". Program tego przedmiotu ma charakter empiryczny, realistyczny, a rezygnuje z systematyki naukowej, prowadzącej do rozumienia rzeczywistości, jako drogi długiej, wymagającej wiele czasu i dojrzałości umysłowej. Omawiając cykle i problemy zawarte w „Zagadnieniach życia współcz.", autor rozprawia się z zarzutami trudności i niemożliwości rozwiązywania pewnych problemów. Dalej wskazuje na konieczność należytego zorganizowania współpracy trzech wymienionych wyżej przedmiotów, jako podstawowych dla wniknięcia i poznania kultury polskiej, jej wartości, zrozumienia drogi dziejowej, osiągnięć i zadań polskiego życia indywidualnego i zbiorowego. Inne przedmioty współdziałają w tym kierunku w miarę możności. We wszystkich zaś przedmiotach podkreślone zostało zagadnienie obrony państwa. Omawiając cechy ujęcia materiału w programach licealnych wskazuje autor na tendencję realistycznego i całostkowego ujmowania, co przejawia się najwydatniej w programach propedentyki filozofii, podobnie w zagadnieniach życia współcz., gdzie podstawą konstrukcji są pewne realne całości, analizowane kolejno z różnych punktów widzenia. Również programy jęz. polskiego i jęz. obcych nie uznają odrębnego i samoistnego traktowania nauki o języku, stylistyki itp. Toż samo dotyczy programu geografii. Drugą cechą ujęcia materiału jest układ zagadnieniowy, który zależnie od charakteru przedmiotu występuje silniej lub słabiej. Układ ten ułatwia pracę nauczycielowi przez uwydatnienie zamierzeń i pobudzenie do pracy w określonym kierunku, a nadto pozwala na zorganizowanie materiału w określone całości, co ułatwia uczniom zapamiętanie i pogłębia refleksje nad zapamiętanymi szczegółami. Trzecią cechą ujęcia materiału nauczania jest elastyczność, która chroni przed przeładowaniem nauki szkolnej przez wyznaczenie ram, w których zresztą nauczyciel ma swobodę doboru materiału; dalej umożliwia ona stosowanie programu w różnych warunkach życia szkolnego, a wreszcie pobudza do odświeżenia zasobów intelektualnych nauczyciela, pozwalając na zmianę w pewnej mierze, z roku na rok, materiału nauczania, w ramach zasadniczego zrębu programu. Odnośnie do podziału liceum na wydziały, autor wyjaśnia powody podziału, uzasadnia jego konieczność a niemożliwość realizacji jednolitego kształcenia, całe zaś zagadnienie podziału łączy z problemami kultury współczesnej. Po scharakteryzowaniu poszczególnych wydziałów podaje i omawia plany godzin, a w końcu, roztrząsając pytanie, na jakich podstawach oprzeć decyzję wstąpienia na jeden z czterech wydziałów, uważa, że decydować o tym winny uzdolnienie i zamiłowania, które też decydować winny o wyborze kierunku studiów wyższych! Metody pracy nie są i nie mogą być jeszcze dokładnie określone. Program daje ogólne wskazania, kładąc nacisk na samodzielną pracę ucznia, czego nie należy rozumieć, jako oryginalnej pracy badawczej. W rozwoju liceów przewiduje autor szereg trudności, pośród których zasadnicze — to sprawa podręczników, bibliotek i pracowni szkolnych. Wskazując na konieczność naukowego dokształcania nauczycieli domaga się polepszenia atmosfery moralnej, odciążenia nauczycieli od zajęć dodatkowych i polepszenia warunków materialnych nauczycieli. Dwuletni okres nauki w liceum uważa za zbyt szczupły, z czego wynika konieczność oszczędnego i rozważnego gospodarowania czasem przy przerabianiu materiału naukowego; wyraża przy tym obawę o przeciążenie uczniów. *Kazimierz Stańczyk*

Kukiel Marian: Najważniejsze zagadnienia w dziejach wojskowości polskiej. Kraków 1938. Wydawnictwo Ogniska metod. historii.

Jest to obszerne streszczenie referatu, jaki autor wygłosił na jednej z konferencji rejonowych Ogniska krakowskiego. Maleńka rozmiarami, a jakże bogata treścią broszurka! Przede wszystkim autor wyraźnie wska-

zuje, jakie sprawy z zakresu historii wojskowości winny być uwzględniane w nauczaniu historii w liceum, podkreślając bardzo mocno potrzebę opuszczania bardzo wielu rzeczy, zwłaszcza zaś opisów pewnych wojen, bitew, które służyć mają tylko dla ilustracji pewnych zagadnień. Przerabianie w liceum historii wojskowości winno mieć — zdaniem autora — następujące cele: 1) wskazanie form ustrojowych, jakie przybierała obrona państwa polskiego w ciągu wieków, i postulatów, jakie w tej dziedzinie stawiała narodowi przeszłość, 2) oswojenie z pewnymi pojęciami z zakresu wojskowości i podanie w tej dziedzinie pewnych wiadomości, 3) ukazanie pewnych wybitnych zjawisk z naszej wojennej przeszłości. Bardzo silny nacisk kładzie autor na związanie zagadnień wojskowych z innymi, a więc z terytorium państwowym, ustrojem politycznym, stanem gospodarczym kraju, stosunkami społecznymi itd. Wydaje się konieczną rzeczą, aby wszyscy nauczyciele historii w ten właśnie sposób patrzyli na przerabianą przez siebie historię wojskowości, m. i. i z tego powodu, że przez wskazywanie wszędzie silnego związku spraw wojskowych z całym szeregiem innych zagadnień równocześnie najlepiej będą pracowali nad przygotowywaniem młodzieży — w swym zakresie — do obrony Państwa Polskiego. Prawdziwą wartość ma nie tyle poznanie przez ucznia uzbrojenia, czy sposobu walki, czy przebiegu jakiejś bitwy w przeszłości, ale przede wszystkim wyraźne zrozumienie związku sprawy obrony państwa z całym szeregiem spraw innych, od których w pierwszym rzędzie zależą możliwości każdego państwa w zakresie jego obrony. Podkreśla autor również potrzebę porównywania polskich osiągnięć w zakresie wojskowości z analogicznymi na zachodzie i wschodzie, przy czym na szeregu przykładów wykazuje, jak bardzo nieuzasadnionym jest dość powszechny pogląd na naszą stałą w tej dziedzinie niższość wobec Zachodu. Każe również autor rozwiać legendę o „szlacheckości“ naszego wojska, wskazując wyraźnie na liczny w nim udział i warstw innych. Bardzo silnie podkreśla potrzebę zwracania uwagi na znaczenie czynnika moralnego w walkach, na potrzebę podkreślania wszędzie olbrzymich wojennych wysiłków i ofiar naszego narodu. Książeczka ta zasługuje w całej pełni, aby każdy nauczyciel historii z nią się zapoznał, żeby dobrze rozważył jej głębokie uwagi, a wtedy niewątpliwie, przerabiając w liceum zagadnienia z zakresu historii wojskowości pójdzie za jej wskazówkami. Będzie to z wielkim pożytkiem i dla samej młodzieży i dla realizacji — w tej dziedzinie — celów nauczania, postawionych nauce historii w liceum. *K. P.*

Oppman Edward dr: Wodzowie Polski. Szlakami chwały oręża polskiego. Wyd. III, Warszawa 1938. s. 375 i 19 ilustr. Główna Księgarnia Wojskowa.

Pięknie wydana, po raz trzeci, pokaźna rozmiarami książka pióra dra Oppmana, znanego historyka wojskowości, obejmuje życiorysy wodzów polskich na przestrzeni od Bolesława Chrobrego do Józefa Piłsudskiego. Mamy tu syntetyczne ujęcia postaci wodzów, królów i generałów: Bolesława Chrobrego, Władysława Jagiełły, Władysława II Jagiellończyka, Jana Tarnowskiego, Stefana Batorego, Stanisława Żółkiewskiego, Jana Karola Chodkiewicza, Władysława IV, Stefana Czarnieckiego, Jana III Sobieskiego, Kazimierza Pułaskiego, Tadeusza Kościuszki, ks. Józefa Poniatowskiego, Jana Henryka Dąbrowskiego, Józefa Chłopickiego, Jana Skrzyneckiego, Ignacego Prądzyńskiego, Józefa Bema, Romualda Traugutta, Józefa Hauke-Bosaka i Józefa Piłsudskiego. Biografie utrzymane są pod względem rozpiętości treściowej prawie że jednakowo, niektóre postaci, jak Kościuszko, Poniatowski, Bem, Traugutt i Piłsudski są potraktowane szerzej. Główny nacisk położył autor na czyny wojenne danego wodza, w wielu miejscach cytuje in extenso oryginalne źródła. Z wyjątkiem biografii Sobieskiego i Pułaskiego pozostałe zaopatrzone są w portrety doskonale reprodukowane. Całość przedstawia się b. okazale i wykwintnie. Dla szkolnej biblioteki historycznej wydawnictwo powyższe będzie cennym nabytkiem; nauczycielowi i uczniowi przyniesie wiele korzyści.

K. L.

Piłsudski Józef: W walce o niepodległość. Wybór z pism. Warszawa 1938. Nakład Gebethnera i Wolffa, s. 102+2 nlb.

Zatwierdzona przez Ministerstwo WR. i OP. jako lektura dla młodzieży do bibliotek szkolnych i oświaty pozaszkolnej — miałaby ta skromna rozmiarami chrestomatia raportów, rozkazów i pism Marszałka wartość bardzo użytecznej przez swą zwięzłość pomocy szkolnej, gdyby dobór tekstów był bardziej celowy i jaśniejszy. Książka zawiera 16 tekstów, uszeregowanych w dwa rozdziały z dziejów odbudowywania Polski: Legiony i Obrona Polski 1919—1920 oraz w jeden rozdział, dotyczący 1863 r. Zamyka całość „bajka o żabie“, wypowiedziana przez J. Piłsudskiego 11 listopada 1926 r. przez radio warszawskie. W rozdz. I pomieszczono: przemówienie do pierwszej kadrówki w Oleandrach (3 sierpnia 1914), urywki z pamiętników własnych Komendanta, dotyczących działań koło Uliny Małej, Nowego Korczyna, Limanowej i Marcinkowiec, rozkaz z 5 sierpnia 1915 (w pierwszą rocznicę wybuchu wojny światowej), rozkaz o por. T. Żulińskim, wyjątek mowy na zjeździe legionistów w Wilnie, fragment „o wartości żołnierza Legionów“, wreszcie depeszę z 16 listopada 1918 notyfikującą powstanie państwa polskiego. Rozdział II zawiera tylko cztery teksty, ilustrujące boje o Lidę i Wilno, następnie trzy rozkazy: jeden do harcerzy, dwa do armii (w rocznicę wymarszu kompanii kadrowej i z okazji zakończenia wojny). Brakiem omaw. publikacji jest także to, że nie zamieszczono w niej wyjątków ilustrujących więcej momentów walk legionowych bodaj najgłówniejszych, że charakterem i treścią poszczególne teksty odbiegają od siebie bardzo rażąco. Nie ma również wyjaśnień co do pochodzenia poszczególnych tekstów ani czasu ich powstania. Publikację zaopatrzono w objaśnienia rzeczowe i słownikowe (niektóre niepotrzebne nawet dla szkoły powszechnej, np. ranga, jednostka jazdy, macki itp.), przydałoby się więcej historycznych i topograficznych. *M. T.*

Księga Pamiątkowa 70-lecia Państwowego Gimnazjum im. króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle 1868—1938. Jasło 1938. s. 130, 3 tabl. i 1 plan.

Sprawozdanie ze Zjazdu jubileuszowego. Dodatek do Księgi Pamiątkowej 70-lecia Państwowego Gimnazjum imienia króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle 1868—1938. Ułożył dr Kazimierz Krajewski. Jasło 1938. s. 23.

Gimnazjum jasielskie obchodziło w bieżącym roku siedemdziesięciolecie swego istnienia i z tej racji wystąpiło z dwiema wyżej wymienionymi publikacjami. Księga, którą opracowali byli uczniowie zawiera kilka rozpraw naukowych byłych uczniów gimnazjum, dziś wybitnych uczonych, inne mają charakter osobistych wspomnień autorów z życia szkolnego. O czynnym ustosunkowaniu się młodzieży gimnazjum do ruchów niepodległościowych mówią dwa artykuły: prof. dra K. Krajewskiego: Bój pod Firlejówką (6 IX 1920), w której zginął profesor gimnazjum R. Saphier i 8 studentów. O „Organizacji Narodowej“ gimnazjum jasielskiego w latach 1891—1908 mówi w swoim opowiadaniu E. J. Sadowski. Właściwym dziejom zakładu, na przestrzeni siedemdziesięciu lat poświęca prof. Kasprzak obszerny, główny szkic, uzupełniony kilkoma ilustracjami. Z sentymentem kreśli autor życie gimnazjalne, działalność dyrektorów i profesorów, pracę uczniów, zwłaszcza niepodległościową. Pięknie wydaną Księgę zamyka wykaz grona pedagogicznego Zakładu, oraz wykaz imienny uczniów: 1875—1938. „Sprawozdanie“ z obchodu jubileuszowego w d. 4—6 VI 1938, traktowane jako osobny dodatek do Księgi, zawiera opis przygotowań oraz sam przebieg uroczystości jubileuszowej, a następnie spis uczestników zjazdu. *K. L.*

Wojciechowski Stanisław: Moje wspomnienia. Lwów—Warszawa 1938. Książnica-Atlas. 8°. T. I, s. 367.

Wspomnienia Wojciechowskiego muszą obudzić zrozumiałe zainteresowanie, tak ze względu na osobę autora, jak i szeroki zasięg prac objętych

jego działalnością, Wprawdzie tom I zamyka się na roku 1918, ściśle na 14/XI, Wojciechowski jako Głowa Państwa pozostaje więc jeszcze poza kartami książki, niemniej na tych właśnie kartach wypowiada on swe poglądy, przedstawia ich ewolucję, co pozwoli czytelnikowi poznać przekrój duchowy przyszłego Prezydenta i niejednokrotnie tłumaczy jego zarządzenia i późniejszy bieg dziejów. Wspomnienia swe zaczyna Wojciechowski od chwili wstąpienia na uniwersytet (R. I, Na Uniwersytecie warszawskim 1888—1891), przedstawiając pracę narodową młodzieży uniwersyteckiej, zorganizowanej w koła absolwentów szkół i w „Koło centralne", oraz w bardziej zakonspirowanym „Związku Młodzieży Polskiej", tzw. Zecie. Sam Wojciechowski zostaje członkiem Zetu w r. 1890 i przejmuje się głęboko jego ideami. Z końcem r. 1891 poznaje Abramowskiego w wspólnej pracy w „Zjednoczeniu Robotniczym". Zbliżenie tych 2 ludzi przetrwa do końca życia Abramowskiego, a uwydatni się szczególnie w pracy spółdzielczej. Działalność wśród robotników, tworzenie związków zawodowych i organizowanie strajków czynią Wojciechowskiego „nielegalnym" i zmuszają do opuszczenia kraju. Rozdziały: II Na Emigracji 1892—1894, III W kraju nielegalnie 1895—1899, IV Znowu na emigracji, jak same tytuły wskazują, poświęcone są pracy podziemnej. Autor opisuje swój udział w Związku Zagranicznym Socjalistów Polskich, poznanie z Piłsudskim, wspólną pracę nad zmontowaniem i prowadzeniem drukarni w kraju, organizowanie „granicy". Działalność w tym okresie była konspiracyjna, z charakteru jej wynikało, że pracownicy na ogół nie znali się między sobą, poza najbliższymi towarzyszami pracy, i obejmowali całokształt sprawy polskiej i pracę organizacyjną z ich zwężonego punktu widzenia. Stąd i „Wspomnienia" Wojciechowskiego pomijają wiele ludzi, a w osądzie pewnych poczynań czy powstawania programów różnią się z wspomnieniami innych działaczy tej doby. Mimo to przynoszą wiele ciekawego materiału, często bezwzględnie nowego. Najbliższy sercu Wojciechowskiego zdaje się być rozdział V W ruchu spółdzielczym 1906—1914. Przeżywa się tu razem z nim żmudny trud wznoszenia z niczego niemal przyszłego gmachu spółdzielczości polskiej, śledzi codzienną pracę autora i Romana Mielczarskiego, i zarazem widzi jak z „bojowca" staje się autor coraz bardziej „organicznikiem". Utrzymuje jeszcze kontakty z zagranicą, w r. 1913 odbywa nawet konferencję z Piłsudskim, ale właściwie służy już sprawie podniesienia życia polskiego wspólnym wysiłkiem ideowo-gospodarczym. W przeciwieństwie jednak do ugodowców nie przestaje twierdzić, że pełne osiągnięcia w tej dziedzinie są możliwe jedynie w Polsce Niepodległej. Z obozem swoich dawnych „nielegalnych" towarzyszy rozstaje się ostatecznie w sierpniu 1914 roku. Był przeciwnikiem Legionów Piłsudskiego ze względu na to, że „za Austrią stały Prusy", a „nieomylny instynkt (autora) mówił, że zwycięstwo Niemiec to klęska Polski". Dlatego podpisuje odezwę „Komitetu Narodowego" za zjednoczeniem narodu i wchodzi w orbitę polityki tzw. rusofilskiej. Stanowisku swemu w latach wojny i pracy w Centralnym Komitecie Obywatelskim, Komitecie Narodowym, działalności na uchodźtwie w Rosji poświęca Wojciechowski ostatni rozdział VI: W czasie wojny powszechnej. Przynosi on wiele nowego materiału, choć powtórzyć by się tu dały w pewnej mierze słowa wypowiedziane o pracy nielegalnej. Książkę uzupełniają przedruki ważniejszych aktów, listów i odezw. Czy „Wspomnienia" Wojciechowskiego mogą być pożyteczne jako lektura w nauczaniu historii najnowszej? Dla nauczyciela bezwzględnie tak, dla ucznia w wyjątkach opisujących dokonaną pracę, zwłaszcza spółdzielczą i opiekuńczą w czasie wojny. Szczególne znaczenie mają dla szkół spółdzielczych. Ładny, potoczysty język ułatwi korzystanie z nich. Nauczyciel winien jednak pamiętać, że nie są to „pamiętniki", spisywane z dnia na dzień, a „wspomnienia", na których zaważyła późniejsza postawa duchowa autora.

Janina Kelles-Krauzówna

Baranowski Władysław: Rozmowy z Piłsudskim 1916—1931, Warszawa 1938 8^{0}. s. 237, Instyt. Wyd. „Biblioteka Polska".

Autor pracował w wymienionych w tytule latach na różnych odpowiedzialnych placówkach zagranicznych. „Rozmowy" zbliżają nas do J. Piłsudskiego jako wodza Legionów, Naczelnika Państwa oraz twórcy i organizatora armii polskiej. Pozwalają nam wniknąć w niektóre tajniki Jego myśli i przekonań w stosunku do narodu, jego psychiki i roli dziejowej. Wielki Marszałek wypowiada się tu często o wojsku polskim, oraz na temat własnego posłannictwa. „Rozmowy", które mają raczej charakter monologów, a nie dialogów, są zwięzłe i treściwe, obejmują wiele zagadnień współczesnych, niekoniecznie najważniejszych. Znajdują tu swe naświetlenie te spośród zagadnień polityki zagranicznej, które znalazły wówczas swe rozwiązanie. Autor daje czytelnikowi ciekawy i bezpośredni materiał do charakterystyki Pierwszego Marszałka Polski. „Rozmowy" dają nam ciekawe naświetlenie postaci Józefa Piłsudskiego od strony nieoficjalnej, prywatnej niejako. *A. K.*

Olszewicz Bolesław: Obraz Polski dzisiejszej, fakty, cyfry, tablice. Warszawa 1938, Wydawnictwo M. Arcta, s. 225.

Książka powyższa pomimo swego zwięzłego tytułu jest czymś więcej jak suchym geograficzno-politycznym podręcznikiem, obrazującym Polskę dzisiejszą. Opierając się na najlepszych i najświeższych źródłach starał się autor ująć obraz Polski dzisiejszej w pewnej perspektywie w genetycznej ewolucji. Materiał swój grupuje Olszewicz w czterech rozdziałach. Pierwszy — to ziemie polskie z punktu widzenia geograficznego i geopolitycznego. Poprzedza je zarysem dziejów rozwoju geografii, uplastycznionym tablicą chronologiczną. Część druga poświęcona jest ludności ziemie te zamieszkującej, przy czym autor uwzględnia obok warunków antropologicznych i gospodarczych także strukturalne, narodowościowe i wyznaniowe. Zasięgiem swych badań obejmuje też Polonię zagraniczną. Rozdział następny poświęcony zagadnieniom administracji stanowi niezbędne vademecum każdego obywatela Państwa. O potrzebach i warunkach gospodarczych zorientuje go wyczerpująco rozdział końcowy przedstawiający charakter gospodarczy Polski, jej możliwości i stan faktyczny. Bardzo przejrzyście ułożony skorowidz rzeczowy ułatwia orientację i korzystanie z książki powyższej. „Obraz Polski dzisiejszej" inauguruje i pod względem treści i szczęśliwie dobranej typograficznej formy (korzystanie z non pareille'u) nowy typ wydawnictwa, często stosowany w Anglii i Niemczech, gdzie istnieje tendencja do możliwego uplastycznienia zagadnień aktualnych przez ujęcie ich w retrospektywnej konstrukcji i naocznieniu rozwojowej dynamiki. Podnieść należy jeszcze przejrzystość map i wykresów, które nie tracą na ekspresji pomimo swej jednobarwności. Książka Olszewicza powinna się znaleźć w ręku nauczyciela i ucznia. Pozwoli się ona zorientować w warunkach, które dały w efekcie Polskę dzisiejszą i warunkują jej rozwój. „Obraz Polski dzisiejszej" to cenny nabytek dla bibliotek szkolnych. *Z. K.*

Wasiutyński Bohdan, prof. Uniw. J. P. w Warszawie: Ustrój władz administracyjnych, rządowych i samorządowych, wyd. IV przejrzane i uzupełnione. Poznań 1937. Nakł. Jan Jachowski, s. 155.

Praca prof. Wasiutyńskiego stanowi dziś podręcznik niezbędny dla wykładowcy nauki o Polsce współczesnej. Stanowi ona bowiem doskonałe repertorium, umożliwiające orientację w chaosie przepisów administracyjnych, dotyczących organizacji i zakresu działania władz administracyjnych, zarówno rządowych jak i samorządu terytorialnego. Autor nie ogranicza się przy tym do systematycznego zebrania odnośnych przepisów i podania ich treści, ale omawia niejednokrotnie również i ich genezę. Tak np. omówienie ustroju samorządu terytorialnego poprzedza Autor ustępem o historii samorządu w poszczególnych dzielnicach Państwa, jeden z rozdziałów omawia historię przejściowych władz naczelnych w poszcz. dziel-

nicach w pierwszych latach budowania naszej państwowości itd. Wobec wielkich zmian jakie zaszły w ustroju naszej administracji od czasu III wydania tej pracy (tj. od 1933 r.) zwłaszcza w dziedzinie organizacji władz samorządu terytorialnego, przede wszystkim zaś wobec zmiany samych podstaw prawa administracyjnego i stanowiska władz administracyjnych w budowie Państwa, wprowadzonych przez Konstytucję Kwietniową, nowe wydanie zostało gruntownie przeredagowane, dając obok aktualizacji materiału również szereg zmian i uzupełnień. *M. Z.*

Sławiński Tadeusz: „Zagadnienia gospodarcze Polski współczesnej". Warszawa 1938, Instytut Wyd. „Biblioteka Polska", s. 173.

Książka powyższa jest zbiorem poprawionych i uzupełnionych wykładów na kursie wakacyjnym dla nauczycieli licealnych w Krakowie i „ma ambicję być pomocą szkolną". Autor w sposób szkicowy porusza cały szereg zagadnień, a więc: 1) Ogólne warunki gospodarstwa narodowego Polski, 2) Polska na tle gospodarstwa międzynarodowego, 3) Struktura społeczno-gospodarcza Polski, 4) Zagadnienie polityki gospodarczej, 5) Zagadnienie uprzemysłowienia Polski, 6) Centralny Okręg Przemysłowy, 7) Zagadnienie finansowe, 8) Źródła i sprawdziany postępu gospodarczego. Książce przyświeca ideologia współpracy jednostki z państwem. Mimo ujęcia szkicowego ma swoje walory i może stać się pożyteczną lekturą w I kl. lic. przy realizowaniu zagadnienia życia współczesnego.

W. P.

Kożuchowski Józef: Przebudowa gospodarcza Polski. Nakład Towarzystwa Pracy Społeczno-Gospodarczej. Warszawa 1938, s. 262 + 8 tablic statystycznych.

Na całość książki składa się szereg memoriałów, artykułów, odczytów i przemówień wygłoszonych w Towarzystwie Pracy Społeczno-Gospodarczej w Warszawie, w Stowarzyszeniu Wychowańców Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, nadto liczne artykuły w miesięczniku „Drogi Polski", oraz inne, okolicznościowe memoriały i szkice — powstałe po r. 1932. Myśl, która artykuły te wiąże, formuje autor następująco: „Polska jest Państwem zorganizowanym pod względem prawnym, jest poza tym zunifikowanym obszarem celnym, natomiast z punktu widzenia gospodarczego — Polska jest organizmem ciągle jeszcze chronicznie chorym. Organizm ten trzeba zbiorową wolą przebudować na gospodarczo i narodowo aktywne Państwo". Wśród tematów poruszanych znajdujemy między innymi: „Wytyczne przebudowy gospodarczej Polski", „Wytyczne programu inwestycyjnego", „Współczesne Państwo Polskie a kapitały obce", „O siłę Rzeczypospolitej na Bałtyku", „Flota wojenna w gospodarce narodowej", „O rozwój Ziem Wschodnich", „Przemysł polski w czasie kryzysu", „Przemysł ludowy w Polsce", „Gospodarka energią społeczną". Z pracą nauczyciela zagadnień życia współczesnego książka wiąże się blisko. *W. P.*

Hulka-Laskowski Paweł: Śląsk za Olzą, z 274 ilustracjami i 2 mapami. Katowice 1938, Wyd. Instytutu Śląskiego, s. 494 (Pamiętnik Inst. Śl. t. VI).

Przyłączenie Zaolzia do Polski wywołało zrozumiałe wzmożone zainteresowanie i chęć dokładniejszego poznania tej części kraju. Na terenie szkoły trud dostarczenia danych spadł z natury rzeczy w pierwszym rzędzie na historyka, z kolei na geografa.

Literatura o Śląsku Cieszyńskim jest wcale obfita, ma jednak charakter przyczynkowy i monograficzny.

Omawiana książka Hulki-Laskowskiego, będąca jakby reportażem z podróży autora, daje pewien całokształt obrazu, tak pod względem terenowym, obejmuje bowiem całe Zaolzie wraz z miejscowościami pozostałymi w Czechosłowacji, jak i tematycznym. Wprowadziwszy czytelnika w zagadnienie narodowościowe, zapoznawszy z teorią „spolszczonych morawców",

wędruje autor z czytelnikiem po kraju, przejeżdża wzdłuż i wszerz, by bezstronnie stwierdzić, kto ma rację, twórcy teorii „morawców“, czy my, uważający Ślązaków za Polaków? czy język Śląska jest spolszczony, czy też stanowi prastarą gwarę polską? Na podstawie danych językowych, źródeł dokumentarnych, oficjalnych przedwojennych informacji i nawet pewnych dzieł czeskich stwierdza autor, że językiem Śląska Zaolziańskiego jest język polski i że poczucie przynależności do Polski jest tam silne, aczkolwiek czechizacja czyni postępy, głównie przez ograniczanie liczby szkół polskich i nacisk ekonomiczny na rodziców posyłających dzieci do tych szkół.

Książka pisana przed przyłączeniem Zaolzia do Polski, podkreśla wysiłek tamtejszej ludności w utrzymaniu polskiego stanu posiadania i przedstawia bezstronnie metody czechizacyjne może nietyle rządu, ile działaczy czeskich. Czyni to zresztą w sposób umiarkowany, bez podżegania waśni narodowych, z uznaniem głębokim dla pracy polskiej. Autor omawia i historię walki o polskość (dzieje Śląskiej Macierzy Szkolnej i wcześniejsze poczynania duchownych ewangelickich), i jej obecny stan. Podaje jej, kurczący się zresztą, dorobek w dziedzinie oświaty i wspaniałe osiągnięcia gospodarcze w spółdzielczości rolniczej i spożywczej. Tło tego obrazu stanowią informacje o położeniu, ludności i jej kulturze ludowej, życiu gospodarczym i intelektualnym „Śląska za Olzą“, informacje zebrane starannie, drogą osobistej autopsji i rozmów. Cyfr, zestawień, dat książka nie podaje. Celem jej bowiem jest zbliżenie przeciętnego czytelnika do zagadnień Zaolzia i zainteresowanie go tą ziemią. Pisana lekko potoczystym stylem, zadanie to spełnia w zupełności. Pobudza zainteresowanie i wyjątkowo ładna szata zewnętrzna, celowo i starannie dobrane i dobrze wykonane ilustracje, ładny układ i duża czcionka. Mapki ułatwiają orientację w towarzyszeniu wędrówkom autora.

W pracy szkolnej może praca Hulki - Laskowskiego oddać znaczne usługi. *J. K. K.*

Ignaszewski Janusz: Śląsk Zaolziański w życiu gospodarczym Polski. Katowice 1938, s. 24. Uzupełnione wydanie odbitki z czasopisma „Hutnik“, zeszyt 10/38).

W wymienionej broszurce autor podał statystyczne zestawienia surowców i produkcji hutnictwa i górnictwa. W rozdziale I-ym został podany stan produkcji węgla kamiennego, koksu, rudy i surówki żelaznej, stali i cynku surowego w r. 1913 na G. Śląsku i w okręgach: dąbrowskim, krakowskim i ostrawsko-karwińskim. W rozdziałach następnych, oprócz cyfr, dotyczących obszaru i ludności powiatów, objętych przez Polskę w październiku br., znajdujemy porównanie produkcji górniczo-hutniczej dawnej Czechosłowacji i Polski oraz zakładów trzynieckich i witkowickich. Trafnie ujęte zestawienia wytwórczości hutniczej Polski bez Trzyńca i z Trzyńcem dają dobitny obraz stanu zakładów trzynieckich. Podane w pracy cyfry nie obejmują jednak całokształtu zagadnień gospodarczych ziemi zaolziańskiej. Brak dostatecznego omówienia zagłębia karwińskiego. Autor ograniczył się do omówienia hutnictwa i górnictwa, przy czym tę ostatnią dziedzinę potraktował pobieżnie, oraz pominął zagadnienia, dotyczące rolnictwa, hodowli zwierząt, przemysłu leśnego, rozwiniętego szczególnie w południowej części powiatu cieszyńskiego w okolicy Jabłonkowa i spółdzielczości, która przecież stanowi chlubny dorobek ludności. Już podanie samych cyfr dodałoby pracy pełniejszego obrazu. Broszura robi wrażenie naprędce wydanego wypracowania, wynikającego ze specjalnych warunków i okoliczności. Jest ona niejako jedną z tych seryjnych publikacji, jakie zaczęły zasypywać rynek po odzyskaniu Zaolzia, tylko jedną z lepszych. Niemniej, ze względu na materiał statystyczny i z powodu chwilowego braku dostatecznej ilości źródeł, dotyczących Śląska Zaolziańskiego, wymieniona broszurka może oddać korzyści przy nauczaniu w liceach „zagadnień życia współczesnego“. *S. Z.*

Horoszkiewicz Roman: Szlachta zaściankowa na ziemiach wschodnich. Warszawa 1936. Polskie Tow. Turystyczno-Krajoznawcze — Oddział Piński, s. 43.

Nieduża ta broszura, napisana przez Romana Horoszkiewicza, znanego badacza osadnictwa szlachty zagrodowej na Polesiu, ma za zadanie poinformowanie szerokiego ogółu społeczeństwa i popularyzację tak aktualnego dziś problemu szlachty zagrodowej na naszych ziemiach wschodnich. Jest to pierwsza próba ujęcia w całość tego zagadnienia, gdyż dotychczasowe badania naukowe i zainteresowania miały charakter regionalny. Zagadnienie szlachty zagrodowej w Polsce jest dziś pierwszorzędnej wagi. Na naszych kresach wschodnich i na Podkarpaciu żyje olbrzymia, bo dochodząca do ½ miliona głów, masa szlachty zagrodowej, czyli zaściankowej, potomków dawnego rycerstwa, osadzonego w ciągu wieków przez królów i magnatów polskich na rubieżach Rzplitej dla obrony jej granic przed nieprzyjaciółmi. Oprócz żywiołu autochtonicznego, wielką rolę w tym osadnictwie wojskowym odegrała drobna szlachta polska z zachodnich dzielnic Rzplitej, głównie z Mazowsza i Podlasia. W ciągu wieków ludność ta uległa w znacznej mierze zruszczeniu, zatraciła wiarę i mowę przodków, nie zatraciła jednak poczucia swego rycerskiego pochodzenia, swej przynależności do szlachty polskiej. Dziś zadaniem naszym jest zapobiec dalszemu wynaradawianiu się tej ludności i drogą pracy kulturalno-oświatowej, której wytyczne autor kreśli w końcowym rozdziale omawianej broszurki, odzyskać ją z powrotem dla naszej państwowości. Z punktu widzenia rozmieszczenia geograficznego oraz różnic językowych, narodowościowych i wyznaniowych, autor dzieli całą szlachtę zagrodową na 4 odrębne grupy: 1) wileńską, obejmującą woj. wileńskie i nowogrodzkie, 2) wołyńsko-podolską (woj. wołyńskie i tarnopolskie), 3) podkarpacką (woj. lwowskie i stanisławowskie) i 4) poleską (woj. polesie). Każdą z tych grup omawia osobno, dając krótką charakterystykę i w miarę możności trochę danych historyczno-osadniczych, szczególnie odnośnie szlachty poleskiej, nad którą autor prowadzi specjalne badania źródłowe. Broszura zaopatrzona jest na końcu w wykazy gniazd rodowych i nazwisk szlachty zagrodowej na Podkarpaciu, oraz wykazy siedzib i nazwisk poleskiej szlachty zagrodowej. Z uwagi na swój charakter popularno-informacyjny broszurka ta może również oddać pewne usługi nauczycielowi, zarówno w szkole, jak i w jego pracy kulturalno-oświatowej i społecznej. *A. T.*

Ks. Szatko Stanisław: Firlejów. Monografia historyczna. Lwów 1937. s. 119 i 4 ryciny. Wydawnictwo T. S. L. poświęcone historii lokalnej nr 2.

Ks. St. Szatko, obecny proboszcz firlejowski, opierając się na szeregu wiadomości źródłowych skreślił piękną monografię Firlejowa, niegdyś znanego miasteczka, a dziś zapomnianej gromady, leżącej na terenie powiatu rohatyńskiego. „Przyłożyłem pióra — powiada autor — by związać z teraźniejszością nici dawnej przeszłości, by ją uchronić od dalszego rozprószenia i zapomnienia". Temu zadaniu postanowił patronować Zarząd Główny T. S. L. we Lwowie i wydał powyższą monografię, poświęconą jednemu z licznych bastionów polskiej kultury i cywilizacji na ziemiach południowo-wschodnich. Rozdział wstępny jest poświęcony osadzie Matwijów, z której powstał, po rozlicznych napadach tatarskich w r. 1570 Firlejów, założony przez Jana Firleja, starostę rohatyńskiego, a późniejszego marszałka w. kor., znanego w Polsce zwolennika reformacji. Osada, w oparciu o szereg przywilejów królewskich niezwykle korzystnych rozwijała się z biegiem czasu coraz bardziej, jednakowoż stałe wojny i najazdy w w. XVII dokonały stopniowego zniszczenia, które ostatecznie zostało przypieczętowane przez austriacki rząd zaborczy po pierwszym rozbiorze. Wcielony do cyrkułu brzeżańskiego Firlejów stracił swoją pozycję i znaczenie. W okresie wielkiej wojny miasteczko, jak szereg innych, doznało licznych strat. W wolnej Polsce nastąpiło powolne odbudowywanie a potem wcielono Firlejów jako gromadę do gminy zbiorowej Rohatyn. Widoków rozwoju na

przyszłość Firlejów nie ma. Położony w niekorzystnych warunkach terytorialnych i gospodarczych ma Firlejów ludność ubogą, która stale emigruje w poszukiwaniu chleba. Osobną uwagę poświęcił autor dziejom kościoła firlejowskiego i kwestii narodowościowo-religijnej tamtejszej ludności. Kościół pod wezwaniem św. Stanisława, jednonawowy w stylu romańskim, pamiętający czasy erekcji Firlejowa, wielokrotnie niszczony i restaurowany należy obecnie do rzędu zabytkowych. Specjalny rozdział poświęca autor właścicielom Firlejowa, począwszy od starostów królewskich. Obecnemu właścicielowi Franciszkowi Prus Biesiadeckiemu dedykował autor swoją książkę. Proboszczom firlejowskim, wśród których był autor słynnych „Nowych Aten“ ks. Benedykt Chmielowski, poświęcił autor osobny rozdział. W dodatku źródłowym pomieszczono tekst przywileju lokacyjnego Firlejowa z r. 1570 wyd. przez Zygmunta Augusta. *K. L.*

Chętnik Adam: Myszyniec. Ośrodek etnograficzny Kurpiów. Nowogród pod Łomżą 1938, s. 58. Wydawnictwo „Czytelni Nadnarwiańskiej“.

Autor, znany popularyzator Kurpiowszczyzny w najrozmaitszych dziedzinach jej życia, wydał obecnie opis Myszyńca. Bogato ilustrowana monografia ciekawego zakątka, leżącego wśród puszczy opracowana jest z punktu widzenia regionalistyki. Autor pochodzący z tych stron z sentymentem kreśli dzieje Myszyńca, jako ważnego ośrodka życia Kurpiów, daje tu cały szereg danych geograficznych, historycznych (stanowisko Kurpiów w czasie „Potopu“, walki w r. 1863/4), etnograficznych itp. Wiele pamiątek i specyficzny charakter Myszyńca, jako etnograficznego ośrodka Kurpiów, zasługują na włączenie tej miejscowości i okolicy w szkolny program wycieczkowy. *K. L.*

Polska i Węgry. Stosunki polsko-węgierskie w historii, kulturze i gospodarstwie. Redaktor Karol Huszár. Budapeszt-Warszawa 1936, s. 463.

Wspaniale wydana praca zbiorowa „Polska i Węgry“ jest encyklopedyczną monografią stosunków dwu państw i narodów w przeszłości i w chwili współczesnej. Znajdują się tu artykuły przedstawicieli nauki w najrozmaitszych gałęziach: polityki, kościoła, wojskowości, sztuk pięknych i życia gospodarczego, zarówno ze strony Węgier jak i Polski. Zgromadzenie tych głosów tak rozlicznych i poważnych poczytać należy redakcji okazałej tej księgi za prawdziwą zasługę. Obok redaktora głównego K. Huszára — wielkie uznanie należy się wydawcy Henrykowi Forbátowi i wytrawnym tłumaczom, którzy dziełu, wydanemu całkowicie w Budapeszcie (obok analogicznego w jęz. węgierskim), nadali nienaganną formę językową i stylistyczną. Dokonali tej pracy Jan Tomcsányi, zmarły w czasie przygotowywania książki do druku, i Adam Kozłowski, prof. gimn. w Piotrkowie. Cele i założenie redakcyjne wyjaśniają najlepiej słowa w przedmowie redaktora: „Dzieło to chce służyć polskiej i węgierskiej wzajemnej przyjaźni — z punktu widzenia wysokiej etyki, na podstawie naukowych twierdzeń o bezwzględnej wartości. Zebraliśmy w jedno i zestawiliśmy razem wszystko, co trzeba nam wzajemnie wiedzieć o sobie w celu skutecznej współpracy... Dzieło to polecam młodzieży Polski zmartwychwstałej i nieszczęśliwych obecnie Węgier, aby w jego duchu ze świętym idealizmem i nieustraszonym bohaterstwem szukała dróg, prowadzących do lepszej przyszłości...“. Nazwiska autorów i bogactwo poruszonych kwestii nie pozwala na dawanie na tym miejscu wyróżniających przykładów, dość stwierdzić, że sprawy kultury i historii obu narodów skreślone są przez specjalistów z kół uniwersyteckich, przodujących nauce historycznej w obu krajach. Szata ilustracyjna jest bogata, choć układ rycin czy fotografij na poszczególnych tablicach może nie zawsze fortunny i nieco chaotyczny. Za to niezwykle estetyczne wrażenie sprawia okładka z wyciśniętym na niej medalem pomysłu prof. Ruszczyca, wydanym z okazji odnowienia Uniwersytetu Wileńskiego, a zawierającym profil Stefana Batorego i Józefa Piłsudskiego. *M. T.*

Jeżewska Kazimiera: Podanie o Piaście. Trzy obrazy z muzyką Franciszka Izbickiego (Maklakiewicza). Teatr Polski żywej, tomik 3. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, s. 86.

Utwór sceniczny Jeżewskiej, przedstawiający moment obalenia Popiela i wprowadzenia na tron Piasta na tle obrzędów ludowych słowiańskich i wierzeń religijnych tej epoki, nie posiada wartości literackiej. Mimo to jednak wystawienie go na scenie szkolnej, czy choćby zapoznanie się z nim młodzieży drogą lektury może być połączone z pożytkiem dla nauki historii w klasie II gimn. Zaznajamia on bowiem z „realiami“ z życia Słowian, a więc w obrazie I z urządzeniem chaty słowiańskiej, z wróżbami i uroczystością Kupały, w II przedstawia plastyczną scenę, w której występują nie tylko Ubożęta i Domowy, ale i cały świat bogów (Radgost, Prowe, Dadźbog, Chors, Swarożyc, Żywia, Łada, Marzana) z Świadowidem na czele, mieszający się czynnie do konfliktu politycznego ludzi. Obraz III ilustruje znów obrzęd postrzyżyn. Ze względu na to, że podręczniki historii nie zawierają tych „realiów“, a i wypisy polskie na kl. II słabo je uwzględniają, wiadomości zaczerpnięte przez uczniów z książeczkiej Jeżewskiej przydadzą się im. Zwłaszcza w razie wystawienia utworu, gdy młodzież będzie przygotowywała dekoracje i stroje dla aktorów według wskazówek i rysunków zamieszczonych na ostatnich kartach książki (teatr samorodny!), przyswoi sobie te rzeczy bardzo dokładnie, nie mówiąc już o korzyściach, jakie odniosą młodociani widzowie przeżywając utwór. Sam konflikt dramatyczny między Popielem a Piastem dość słabo został zarysowany. Popiel swoim zachowaniem, charakterem i sposobem odnoszenia się do poddanych przypomina żywo Popiela ze Starej Baśni, do której warto nawiązać omawiając w klasie utwór Jeżewskiej. Historyk i polonista mogą też na wspólnej lekcji korelacyjnej zestawić legendę o Popielu i Piaście u Jeżewskiej z odpowiednią jej wersją w Starej Baśni oraz w czytankach zamieszczonych w wypisach polskich na kl. II: Z pracy ducha, Przemiany (Między dawnymi a nowymi laty) i rozważyć wraz z uczniami, jak różni autorowie interpretują tę samą legendę. Można by też uwzględnić inne czytanki z wypisów polskich na tę klasę, np. Ubożęta, Zdradziecka uczta, Piast (Mówią wieki), Postrzyżyny, U świtu dziejów (Między dawnymi a nowymi laty). Na specjalną uwagę zasługuje też ciekawe tłumaczenie w utworze Jeżewskiej powstania godła Państwa Polskiego (biały orzeł na skrwawionej piersi konającego Lecha). — Pod względem językowym rażą jednak u Jeżewskiej „infantylne“ wyrażenia (mama, syneczek, niania) w ustach postaci z tak zamierzchłej epoki dziejowej. Muzyka Maklakiewicza miła, naśladuje melodie ludowe.

Juliusz Kijas

Przyborowski Walery: Racławice. Powieść historyczna dla młodzieży. Warszawa 1938. Nakładem księgarni J. Przeworskiego, s. 263 i 4 ilustracje.

Nowe wydanie popularnych „Racławic“ pióra Walerego Przyborowskiego jest do pewnego stopnia częściową spłatą długu dla pamięci zasłużonego autora powieści historycznych. Wiele z nich wydano jeszcze przed wojną i dziś z powodu swej rzadkości są nie do nabycia. Nowe wydania należy powitać z radością, gdyż są cenną lekturą dla młodzieży i cieszą się wśród niej wzięciem. Główna tendencja „Racławic“, podobnie jak w innych powieściach historycznych Przyborowskiego: to głęboka nuta patriotyczna, przez którą odsłania autor młodocianemu czytelnikowi szlachetne porywy minionych pokoleń. Książkę wydano pięknie, a ze względu na swój pożytek powinna się znaleźć na półkach wszystkich bibliotek uczniowskich.

K. L.

Mann Henryk: Król Henryk na wyżynach sławy, Warszawa 1938. Wyd. Roju, s. 394.

Książka ta z typu powieści biograficznych stanowi dalszy ciąg „Młodości króla Henryka IV“ tegoż autora, omawianej na łamach naszego pi-

sma. Pod względem koncepcji wykazuje znaczne obniżenie lotu autora. Wiąże się to może z okolicznością, że czasy te już nie obfitują w tego rodzaju momenty dramatyczne, jak okres pierwszy, ale i plastyka szkicowanych obrazów zawodzi i traci swój emocjonujący charakter. Wybijają się na plan pierwszy dwa motywy — polityczny i erotyczny. Pierwszy to dążenia króla do osiągnięcia władzy w Paryżu, koncentrują się zaś dookoła aktu konwersji „Paryż wart mszy“. — Motyw erotyczny to stosunek króla z Gabrielą d'Estrées, która jako katoliczka, aczkolwiek sama bez inicjatywy, ale jako narzędzie w ręku swej ambitnej rodziny wywiera wpływ na decyzję króla w kierunku zmiany wyznania. Motyw społeczny — dążenie króla do uszczęśliwienia swoich poddanych, by „każdy wieśniak miał swą kurę w garnku“, wychodzi blado, ma charakter inscenizacji, podobnie, jak wyprawy i wycieczki pomiędzy maluczkich XVI-wiecznego Haruna Alraszyda, z góry przygotowane, które budzą wrażenie, że chodzi raczej o wyrobienie popularności nowemu władcy, aniżeli o rzecz samą. Książka jest niewątpliwie interesująca, czyta się lekko, wprowadza w klimat epoki, ale wymaga już bezwarunkowo dojrzałego umysłu czytelnika, który np. odpowiednio odniesie się do „dekamerowskich“ opisów sytuacji i zwiąże je z daną epoką i jej pojęciami. Przekład wykazuje niedociągnięcia, zniekształca go niestaranna korekta drukarska. *Z. K.*

Thompson I. M.: Przywódcy Wielkiej Rewolucji Francuskiej, Warszawa 1938, Rój, s. 309.

Sylwety i portrety czołowych działaczy wielkiej rewolucji francuskiej, rzucone na tło swojej epoki, skreślone w krytycznym ujęciu, wolnym od tendencyjnego nastawienia, bez dążeń do apologii lub odbrązowania, dają nie tylko odbicie tych poszczególnych twórców historii w swojej epoce, ale tworzą obraz wydarzeń w ich ewolucji, odzwierciedlenie nurtów i nastrojów społeczeństwa w czasie tego wielkiego przełomu w dziejach ludzkości. We wstępie podaje autor ekspozycję rewolucji, sumaryczną charakterystykę poszczególnych jej faz, co pozwolić ma czytelnikowi na odpowiednie umiejscowienie poszczególnych omawianych działaczy. Tych zaś w liczbie 11 sadza autor niejako na cenzurowanym, mówiąc o nich złe i dobre rzeczy, powtarza i analizuje, co powiedziano o nich współcześnie i później, zestawia poszczególne sądy i osądy historiografii. Każdy szkic poprzedza podaniem na wstępie dat biograficznych i źródeł odnośnych, oraz odsyłaczy, by nie rozbijać toku opowiadania. Wśród 11 omawianych przez autora typów, diametralnie różnych, każdy jest sam dla się postacią o fascynującej ekspresji; dwaj z tych ludzi byli w żywym kontakcie z Polską — legendarny bohater wolności Lafayette i bitny generał Dumouriez, którego pobyt w Polsce i akcja podczas konfederacji barskiej stanowi też przedmiot badań autora. Plastyką omawianych postaci wielkich mężów przykuje autor również uwagę młodocianego czytelnika, który na ławie szkolnej zapoznaje się z dziejami w ogólnych zarysach, i wprowadza go w klimat epoki. W ten sposób i ta książka Thompsona, podobnie jak poprzednio na łamach naszego pisma omawiana monografia o Robespierze, stanowi cenną pomoc dla wykładowcy historii czasów wielkiej rewolucji.

Z. K.

Neumann Alfred: Drugie Cesarstwo. Przełożył Alfred Liefeld. Warszawa 1938. Towarzystwo Wydawn. „Rój“, s. 532.

Panowanie Napoleona III mogło pociągnąć wyobraźnię powieściopisarza; blask dworu cesarskiego i bujność życia paryskiego, wzbierający potok wydarzeń politycznych i wojennych, pełna sztuczek i tajemnic dyplomacja — oto tło, na którym francuska psychika bratanka Napoleona Wielkiego, bardziej od niego skomplikowana i kapryśna rysuje się wielu pociągnięciami niespodziewanymi i intrygującymi. „Drugie Cesarstwo“ to psychologiczna historia Francji trzeciej ćwierci XIX w. Utwór należy do tak popularnych dziś biografij-romansów historycznych; nie można jednak

powiedzieć, by wyróżniał się osobliwszymi walorami literackimi. Niewątpliwie najbardziej charakterystyczne rysy słabego cesarza uchwycone są na ogół wiernie; portret nie posiada jednak głębi, otoczenie wychodzi za koturnowo. Całość, podzielona na 3 księgi: „Nowe szczęście“, „Alchemicy“ i „Podpalacz“, obemuje wydarzenia cesarstwa od narodzin następcy tronu ks. Napoleona Eugen. Ludwika (16 marca 1856) do katastrofy sedańskiej 2 września 1870 i zgonu ex-cesarza 9 stycznia 1873 r. Książka nie posiada specjalnych walorów wychowawczych, jako lektura dla młodzieży; starszemu czytelnikowi może ułatwić zrozumienie zawiłej i ukrytej w kulisach historii Francji w jej przedostatniej postaci ustrojowej. *M. T.*

Zischka Anton: Bawełna włada światem. Lwów-Warszawa br., 8⁰, s. 173 + 3 nlb., 26 rycin. Książnica-Atlas.

Są to dzieje włókna bawełnianego, o którego posiadanie toczono cały szereg wojen, które wywoływało przemiany społeczne i gospodarcze w życiu ludów i państw. O to złotodajne włókno walczą ze sobą Babilon i Niniwa, Wenecja z Genuą; Vasco da Gama i Marco Polo wyprawiając się na Wschód, otrzymują zlecenia od kupców sukienników. Dla bawełny zaprzęga się w jarzmo w Ameryce rzecze niewolników, z powodu których wybuchnie wojna secesyjna. Wojny i wyprawy Ameryki, Anglii, Włoch i Japonii to w wielu wypadkach walki o tereny plantacyjne tego krzewu. Tworzą się i upadają monopole bawełniane, dzierżone kolejno przez rożne państwa. Wynalazki:Arkwrigtha — maszyny do wyrobu przędzy i Cartwrigtha — maszyny tkackiej sprowadzają kompletny przewrót w dziejach gospodarczych świata. Obecnie jesteśmy świadkami prymatu Japonii w przemyśle bawełnianym. Gandhi podminował potęgę Anglii, nawołując swój lud do powrotu do krosien. Problem surowcowy bawełniany jest bardzo ważny dla Europy, która tego krzewu u siebie nie może hodować. Polityka monopolów — twierdzi autor — jest zgubna w swych skutkach, zawsze sprowadza katastrofę. Udowodnienie tego faktu jest właśnie celem książki. Sztuczne monopole gospodarcze wprowadzają w życie gospodarcze, społeczne i polityczne chaos szkodliwy. „Precz z monopolami gospodarczymi“ woła autor — który zwiedził wiele krajów i państw i sam obserwował paradoksy monopolów. Ratunek widzi w sprawnej i planowej organizacji naukowej, która już w Niemczech daje rezultaty. Jej owocem są prace chemików niemieckich, którzy tworzą syntetyczne surowce, uniezależniając w ten sposób choć w części przemysł krajowy; tylko postęp techniczny i naukowy tworzą trwałe korzyści. Autor jest Niemcem, stąd tendencyjne niekiedy naświetlenie zagadnień. Książka z cyklu „Przemiany“, zainicjowanego przez Książnicę-Atlas. Tłumaczenia z oryginału niemieckiego pt.: „Der Kampf um die Weltmacht Baumwolle“, dokonał dr Karol Zagajewski. Książka nadaje się jako lektura pomocnicza do liceów przy nauczaniu zagadnień życia współczesnego, przede wszystkim zaś do szkół zawodowych, w szczególności handlowych. *A. K.*

Wśród czasopism

Czasopisma obce

Coopération Intellectuelle 1937, nr 84; 1938, nr 85—86, 87—88, 89—90. Ostatni (84) numer roku 1937 ukazał się jako numer specjalny, poświęcony w całości zagadnieniom nauczania historii, i stanowi niejako przegląd dotychczasowych osiągnięć, zwłaszcza w sprawie wzajemnej międzynarodowej rewizji podręczników historii. Numer przynosi dodatkowe oświadczenia członków francuskich i niemieckich w sprawie

ogłoszonego porozumienia (tekst w nr 78—79) na temat rewizji podręczników i podaje przegląd bibliograficzny artykułów, które się w prasie francuskiej i niemieckiej ukazały. „Coopération“ wraca do tej sprawy jeszcze raz w nr 89—90. Opinie uczonych niemieckich ujął Robert Hain w dziele „Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher für den Schulunterricht“, a w odpowiedzi na to Francuzi wydali „Une tentative d'accord franco-allemand au sujet des manuels d'histoire“ (Revue d'Histoire de la Guerre mondiale, kwiecień 1938). Na wstępie do pracy francuskiej prof. Juliusz Isaac przedstawia przebieg usiłowań porozumienia i zauważa, że nie z winy Francuzów sprawa zaczęła się wikłać i dotąd nie dała rezultatów. Rewizji podręczników dotyczy też sprawozdanie, nadesłane przez prof Aage Friis, b. rektora Uniwersytetu w Kopenhadze, o działalności podjętej w r. 1933 przez skandynawskie stowarzyszenie „Norden“. Stowarzyszenie to posiada Związki narodowe w 5 krajach skandynawskich i wszystkie te związki podjęły wspólną pracę w dziedzinie poprawy podręczników, a w r. 1933 utworzyły specjalną Komisję ekspertów. Norwegia zajęła się tą sprawą już w r. 1919 i przede wszystkim w odniesieniu do swoich podręczników postawiła zasadę: „żadnej niesprawiedliwości w stosunku do narodów sąsiednich“. Szwedzi uznali za konieczne rozszerzenie wiadomości podawanych o krajach sąsiednich, a stanowisko to podzieliła w r. 1921 Dania, proponując zarazem wzajemną rewizję podręczników. Sprawa posunęła się wyraźnie naprzód w r. 1928, gdy przystąpiła do akcji Finlandia i opowiedział się za nią Zjazd nauczycieli historii w krajach północnych, odbyty w r. 1928 w Finlandii. Ustalono, że rewizja winna objąć 2 zagadnienia: 1) Czy podręczniki zawierają ustępy i wyrażenia, które by mogły drażnić lub wywołać nieporozumienia między przyjaznymi narodami? — i 2) Czy dają uczniom dostateczną znajomość historii tych narodów. Pierwsze zagadnienie zostało zbadane i Komisja ekspertów po przejrzeniu 170 podręczników stwierdziła, że 1) tylko 1 podręcznik nie podlegał krytyce, 2) że autorzy podręczników za mało korzystają z nowych badań historycznych, 3) że podręczniki mają często tendencje zbyt nacjonalistyczne, przedstawiając dzieje swego narodu tak, jakby on w walkach i zatargach miał zawsze za sobą słuszność. Stowarzyszenie „Norden“ uznało jednak, że drogą samej krytyki nie osiągnie celu i dlatego postanowiło przygotować odpowiednie wzorowe wykłady o zdarzeniach historycznych i o kwestiach, mogących wywołać różnice w ich traktowaniu i oświetlaniu. Oprapracowanie przygotuje historyk — przedstawiciel każdej narodowości, należącej do związku „Norden“, a dopiero na tej podstawie nastąpi sformułowanie zagadnienia. Do kwestii, wymagających takich wykładów, zaliczono np.: Unię Szwecji i Norwegii w latach 1814—1905, unię kalmarską (1397—1523), sprawę Grenlandii. Podobnie zbiorową pracą zostaną wykonane uzupełnienia do podręczników historii, by umożliwić korzystne rozwiązanie drugiego zagadnienia.

Ciekawe, acz przestarzałe dane wobec tempa zdarzeń w Z. S. R. R., przynoszą ogłoszenia na konkurs podręcznika historii w Rosji i decyzja „jury“. Zwłaszcza ta ostatnia pozwala wejrzeć, jak w Z. S. R. R. czyni się z historii naukę „stosowaną“. Zarzuca „jury“ podręcznikom, że m. i. za mało podkreśliły historyczną rolę sowietu i dyktatury proletariatu jako punktu wyjścia późniejszych przeobrażeń, nie oceniły i niezobrazowały należycie tezy Stalina, szukającej przyczyn klęski wojennej Rosji w zacofaniu wojskowym, kulturalnym, administracyjnym, przemysłowym i rolniczym pod rządami ziemiańsko - kapitalistycznymi za caratu, nie wykazały też na ogół umiejętności przedstawienia z punktu widzenia programowych założeń ekonomicznych przyczyn i skutków w historii. Polaków zainteresuje zarzut nie dostatecznego zrozumienia przez autorów podręczników roli Chmielnickiego jako bojownika przeciw okupacji Ukrainy czy to przez Polskę wielmożów, czy też przez Turcję sułtanów.

O ile rewizja podręczników miała wykazać braki i błędy podręczników, o tyle podjęta równolegle w r. 1934 przez Instytut Współpracy Inte-

lektualnej ankieta miała zebrać przykłady obiektywnego przedstawienia faktów historycznych. Sprawozdanie z tej ankiety zawiera materiał nadesłany przez 7 Komisji Narodowych, a to Danię, Finlandię, Francję, Holandię, Norwegię, Szwecję i Stany Zjednoczone A. P. Ankieta nie była przeprowadzona wszędzie równomiernie, np. Francja podała 64 ustępów na podstawie 19 książek, Dania — 3 ustępy z 1 książki. Za momenty szczególnie trudne do obiektywnego ujęcia uznano na ogół: Wielką wojnę, zwłaszcza jej wybuch i zakończenie; Stosunki międzynarodowe; Sprawę Z. R. S. S., nadto dla krajów skandynawskich: Stosunki między Norwegią i Szwecją, oraz między Szwecją a Finlandią, zaś dla Stanów Zjednoczonych A. P.: Rewolucję amerykańską; Ameryka Północna a kraje kultury łacińskiej; Immigracja do Stanów Zjednoczonych A. P. Ankietę uzupełnia wykaz podręczników poleconych do użytku w szkołach w tych 7 krajach, które wzięły udział w ankiecie.

Numer 89—90 podaje dalszą listę państw, które podpisały deklarację o nauczaniu historii, przyjętą przez Zgromadzenie Ligi Narodów 2/X 1937.

Pewne znaczenie dla nauczania historii mają informację o uchwałach w sprawie radia na usługach pokoju i kultury ogólnoludzkiej (nr 85—86).

J. K.

Revue Historique (1938, R. 63, T. 73, s. 187), daje krótką informację Ludwika Halphena o reformie uniwersyteckiego egzaminu z historii i geografii na stopień „licencié“, dokonanej rozp. min. z 26/V br., która wprowadza obok egzaminu ustnego z opanowania materiału ćwiczenie w odczytaniu i wyjaśnieniu tekstu źródłowego. Tym samym zmienia się i całe nauczanie historii, słuchacz przestaje być biernym, nie wchłania cudzej wiedzy, lecz uczy się sam ją zdobywać na podstawie źródeł, nauka historii traci charakter umiejętności czysto pamięciowej.

J. K.

Vergangenheit und Gegenwart 1938, R. 28, zeszyty od 1—10:

Zeszyt 2. Fritz Karge: „Die Geschichte des deutschen Ostraumes im Unterricht der Mittelstufe. Eine Längsschnittdarstellung“. — Jest to szczegółowe sprawozdanie z praktyki szkolnej. Próbę ujęcia problemu niemieckiego Wschodu w przekroju podłużnym przeprowadził nauczyciel w klasie, która już w ogólnych zarysach poznała całość historii niemieckiej. Była to więc w zasadzie powtórka, ale nie polegająca na powtórzeniu tylko suchego materiału faktycznego, lecz mająca uczniom wykazać i utwierdzić ich w przekonaniu, że przeszło 100-letnia walka o niemiecki Wschód była największym czynem narodu. Chodziło głównie o wskazanie przyczyn powodzeń i niepowodzeń w tym kierunku. I tak zdecydowana, jednolita wola polityczna całego narodu sprzyja sukcesom na tym odcinku dziejów, podczas gdy rozbicie polityczne i brak jednolitego kierownictwa przyczyniły się do kurczenia się niemieckiego stanu posiadania na Wschodzie. — Cały materiał rozłożono sobie na 11 godzin lekcyjnych, na których przerabiano poszczególne punkty zagadnienia. — Omawiano najpierw pierwsze osiedlenie się Germanów na terytorium nadłabskim i jego utratę, początki rewindykacji utraconych obszarów za czasów Karola Wielkiego, politykę wschodnią Ottonów, kolonizację niemiecką na Wschodzie od XII—XIV w., nabytki do 1180, nabytki do 1400, zastój od XV—XVII w., drugi etap kolonizacji w XVIII w., zastój w XIX w., ukształtowanie niemieckiego Wschodu pod wpływem „dyktatu“ wersalskiego, losy półn.-wschodu, południowego wschodu, wreszcie synteza całości i wnioski na przyszłość. Dla uplastycznienia przerobionego problemu rysowali uczniowie mapki szkicowe na każdej lekcji. Wszystkie mapki miały tą samą podziałkę, ten sam wycinek środkowej Europy, granice państwa niemieckiego z 1914 r., przebieg granicy etnograficznej, uwzględniały północny i połud-

niowy wschód. Nauczycieli historyków jak również szeroki ogół polski powinien zainteresować sposób naświetlania odpowiednich momentów stycznych z dziejów Polski. Przykładowo cytuję kilka fragmentów. Największą klęską Niemiec na Wschodzie za Ottona III to stworzenie arcybiskupstwa gnieźnieńskiego. Pokój toruński z 1466 przedstawiono uczniom jako pierwszy rozbiór Prus. Nie użyto wogóle określenia rozbiorów Polski, gdyż zdaniem nauczyciela w 1772 i 1773 dzielono terytorium państwowe a nie etnograficzne polskie. Dla roku 1772 znaleziono nowe określenie, mianowicie „pierwsze ponowne zjednoczenie Prus“ — zamiast drugi rozbiór Polski 1793 ukuto dziwaczną nazwę „Rettung der deutschen Kulturprovinz Posen“, a trzeci rozbiór nazwano „Zertrümmerung des polnischen Volkskörpers”. Przyznanie Polsce odrodzonej przez traktat pokojowy wersalski Pomorza i Poznańskiego określono jako drugi rozbiór Prus. Zacytowane przykłady mówią same za siebie i nasuwają polskiemu czytelnikowi poważne refleksje.

Zeszyt 3. Walter Wache: „Ein neuer Beitrag zur Geschichte der tschechischen Staatsbildung in Versailles“. — Artykuł zawiera recenzję publikacji Raschhofera pt. „Die tschechoslowakischen Denkschriften für die Friedenskonferenz von Paris 1919/20“, zawierającej 11 memoriałów i 24 mapek szkicowych, które stanowiły podstawę pretensji terytorialnych delegacji czeskiej w Wersalu. — Cytując kilka przykładów jak najdalej posuniętych żądań terytorialnych Czechów, stwierdza imperialistyczne nastawienie miarodajnych czynników czeskich u progu niepodległego bytu Czechosłowacji. — Na dowód tego przytacza postulaty czeskie, zmierzające do zagarnięcia okręgu Kładzka, Łużyc, całego Śląska Cieszyńskiego, umiędzynarodowienia Wisły, Łaby, Dunaju i poddania pod międzynarodową kontrolę wielu linii kolejowych, np. linii Praga-Norymberga-Strassburg. — Autor przypuszcza, że ta celowa propaganda czeska musiała wpływać na decyzję Rady najwyższej na wersalskiej konferencji pokojowej.

Zeszyt 4. Erwin Hölzle: „Die Ostfrage im Weltkrieg“. — Przez problem wschodni rozumie autor cele polityczno-strategiczno-gospodarcze Niemiec w stosunku do Rosji w czasie wojny światowej i stanowisko II Rzeszy wobec budzących się do samodzielnego bytu politycznego narodów, zamieszkujących peryferie terytorium państwowego Rosji. — Przystąpienie Rosji do wojny po stronie koalicji pogorszyło militarną pozycję Niemiec, zamykając pierścień blokady, z drugiej strony udaremniło gospodarczą blokadę, gdyż okupowane przez Niemcy tereny rosyjskie dostarczały surowców wojennej gospodarce niemieckiej. Niemcy dążyły do wyeliminowania Rosji z terenu wojny światowej, co umożliwiłoby im ostateczną zwycięską rozprawę na Zachodzie, gdyż zniknęłaby wojna na dwa fronty, a bogata w surowce Rosja stanowiłaby dostateczną podstawę do gospodarczego przetrwania wojny. Oprócz tego zamierzały zdobyć na wschodzie nowe tereny osadnicze. Dwie drogi prowadziły do osiągnięcia wytkniętego celu: strategiczna i dyplomatyczna. Strategicznego problemu nie rozwiązano, gdyż nie zajęto rdzennie rosyjskich ziem. Na przeszkodzie stała obawa sfer wojskowych przed Rosją, jako kolosem przestrzennym. Akcja dyplomatyczna, zmierzająca do zawarcia odrębnego pokoju z Rosją również zawiodła. Udaremniła ją w przekonaniu autora sprawa popierania przez II Rzeszę wyzwoleńczych ruchów narodów, pozostających w jarzmie niewoli rosyjskiej, szczególnie zaś zdecydowanie pozytywne ustosunkowanie się Niemiec do sprawy polskiej w czasie wojny światowej.

Zeszyt 5. M. Edelmann: „Die neuen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht“. — Jest to bardzo ogólna charakterystyka najnowszego programu nauki historii obowiązującego w niemieckich szkołach średnich, uwydatniająca wyłącznie dodatnie strony i wprowadzone nowości. Rasizm jako punkt wyjścia i narodowo-polityczny kierunek wychowawczy leżą u podstaw programu. Zwiększona ilość godzin na stopniu niższym i średnim, obszerne uwzględnienie prehistorii i czasów najnowszych stanowi jedną z charakterystycznych cech programu. Na podkreślenie zasługuje

nowy rozkład materiału rzeczowego, podający w ramach poszczególnych epok i okresów fakty i osobistości historyczne, jak również sposób interpretacji zjawisk dziejowych. Zdaniem autora stanowi to najpewniejszą podstawę do wyrobienia na terenie całego państwa jednolitego sposobu ujmowania historii narodowej i jednolitego, ogólno-niemieckiego sposobu myślenia. Cele nauczania skonkretyzowane są pod kątem widzenia światopoglądu narodowo-socjalistycznego. Przerabianie historii na stopniu niższym w przekroju poprzecznym, na stopniu zaś wyższym w przekrojach podłużnych to również nowość, jaką wprowadza program. Silny nacisk kładzie się na poglądowość w nauczaniu, a także w opracowaniu podręczników nawet dla wyższych klas. Wskazówki do realizacji programu zalecają odpowiednie wykorzystanie momentów lokalnych i regionalnych. Autorzy nowych programów zdają sobie dobrze sprawę z tego, że realizacja programu zależeć będzie w pierwszym rzędzie od osobowości nauczyciela, i od jego zdolności wyczuwania intencji programu.

Zeszyt 7/8. Dla upamiętnienia głośnych wypadków marcowych b. r., zakończonych włączeniem Austrii do Rzeszy, poświęcono zeszyt 7/8 w całości wybranym zagadnieniom z przeszłości dziejowej Austrii. Na treść podwójnego zeszytu składają się następujące artykuły: Gilbert Trathnigg: Deutschösterreichs Vor- und Frühgeschichte", — Otto Brunner: „Die südostdeutschen Länder im Mittelalter", — A. Wandruszka von Wanstetten: „Reich und Stadt in der österreichischen Geschichte von Maximilian I bis Franz II, — Wilhelm Neumann: „Bismarck und der Anschluss", — Georg A. Lukas: „Bedeutung des Namens und Raumes Österreich", — Fritz Uplegger: Österreichs politische Stellung unter den Völkern des Donauraumes".

Zeszyt 9. Bernard Poll: „Deutschlands Rohstoffwirtschaft im Weltkriege". — Twórcy i realizatorzy tak zwanego „czteroletniego planu" w gospodarce współczesnych Niemiec starają się wyciągnąć z niedawnej przeszłości możliwie wszystkie wnioski, które by ich uchroniły od ewentualnych błędów na przyszłość. Wobec takiego założenia wydaje się celowym rozpatrzenie kwestii surowcowej Niemiec w czasie wojny światowej, co też stanowi przedmiot zacytowanego wyżej artykułu. Przegląd produkcji głównych gałęzi przemysłu niemieckiego w przeddzień wybuchu wojny, a zwłaszcza tych, które związane były ściśle z prowadzeniem wojny, pozwala autorowi stwierdzić w tym kierunku stan zupełnie zadowalający. Zbytnia zależność surowcowa przedwojennych Niemiec od zagranicy okazać się miała w ciągu wojny prawdziwą piętą Achillesa, jeżeli się uprzytomni zupełną prawie izolację gospodarczą państwa. Tak sfery wojskowe jak gospodarcze przy obliczaniu rezerw surowcowych wprowadzone były w błąd mylnymi wyobrażeniami o krótkotrwałości rozpoczętej akcji wojennej. Szczegółowy opis całej sieci organizacyj opracowujących ogólne i szczegółowe plany zużycia surowców dla produkcji materiałów wojennych pod najściślejszą kontrolą sfer wojskowych, świadczy o zmobilizowaniu wszystkich sił celem zmniejszenia grożącego z tej strony niebezpieczeństwa. Jak najdalej idące wykorzystanie surowców krajowych, sprowadzanie z terenów okupowanych w czasie wojny i z krajów sprzymierzonych, szerokie zastosowanie surowców zastępczych, rekwizycje, dobrowolna akcja zbierania wśród ludności starych zużytych materiałów, ograniczenie konsumcyjne ludności cywilnej, to główne środki zmierzające do rozwiązania problemu surowcowego w czasie wojny światowej.

Otto Schäfer: „20 Jahre tschechische Aussenpolitik". Katastrofa, jaka w ostatnim czasie dotknęła państwo czesko-słowackie, skłoniła autora do zestawienia bilansu dwudziestoletniej polityki zagranicznej Czechosłowacji. Artykuł cechuje rażąca jednostronność w ocenie całokształtu poczynań czeskich na terenie międzynarodowym. Wszystkie składowe elementy zagranicznej polityki czesko-słowackiej rozpatrywane są wyłącznie z punktu widzenia ostatnich niepowodzeń. Powstanie państwa, fizjograficzna charakterystyka jego granic i obszaru, struktura etnogra-

ficzna, polityka narodowościowa oparta na gwałcie i przemocy, barwny opis całego arsenału środków stosowanych przez propagandę zagraniczną, polityczny system przymierzy, stanowisko Czechosłowacji w gronie państw Małej Ententy, wrogi stosunek do Niemiec, przymierze z Sowietami, wreszcie gwałtowny rozrost komunizmu wewnątrz państwa jako nieuchronny skutek sojuszu z Rosją bolszewicką — oto główne myśli powyższego artykułu. Państwo czecho-słowackie jako sztuczny twór geopolityczny, od zarania swego niepodległego bytu skazane na zagładę, stanowi najlepszy sprawdzian fałszywej i błędnej polityki mocarstw zachodnio-europejskich, zapoczątkowanej w Wersalu. Oto końcowy wniosek, do jakiego dochodzi autor.

Zeszyt 10 Johann Ulrich Folkers: „Volk und Raum im Geschichtsunterricht". — Ogólne rozważanie na temat zasadniczych cech obszaru państwowego i jego stosunku do problemu ludnościowego stanowią wstęp do właściwej rozprawy. Autor przychodzi do przekonania, że oś centralną całego dziejowego rozwoju narodu stanowi zagadnienie terytorialne, państwo zaś jest li tylko funkcją obszaru i rasy. Ponieważ w myśl wywodów autora obszar z wszystkimi swoimi właściwościami nadaje kierunek wszelkim poczynaniom i działaniom narodu, dlatego zadaniem nauki historii będzie wskazać młodzieży, jakie wymagania z tego właśnie punktu widzenia stawia wszystkim członkom narodu niemieckiego przeszłość i teraźniejszość dziejowa. Na kilku wybranych przykładach z historii niemieckiej i powszechnej tłumaczy autor sposób podchodzenia i rozwiązywania podobnych zagadnień. Na stopniu niższym winna nauka historii zapoznać najpierw uczniów z wszystkimi ważniejszymi kwestiami geopolitycznymi, zadaniem zaś nauczyciela historyka w klasach wyższych będzie przedyskutowanie sposobu rozwiązywania poznanych zagadnień. Następnie rozpatruje ministerialny program nauki historii wskazując na możliwości, jakie daje w omawianym kierunku. Główną treść rozprawy stanowią przykłady i gotowe wzory, zaczerpnięte z przeszłości i z współczesnej rzeczywistości dziejowej. Na końcu zestawiona jest najważniejsza literatura odnosząca się do tego problemu, z której mogła by korzystać i młodzież gimnazjalna.

Artur Żagan

KRONIKA

(—) Posiedzenie Prezydium Komisji Dydaktycznej P. T. H. odbyło się we Lwowie, w dniu 8 grudnia, o godz. 10.30, w lokalu Seminarium Historii Polskiej U. J. K. Obecni byli: prof. dr Jan Dąbrowski — przewodniczący, doc. dr Kazimierz Piwarski — sekretarz, doc. dr Kazimierz Tyszkowski i dr Antoni Knot — redaktorzy Wiadomości Histor.-Dydakt., dr Jan Dobrzański, dr Jadwiga Krasicka, dr Kazimierz Popiołek — członkowie prezydium, dr Wanda Moszczeńska (w zastępstwie dr Haliny Mrozowskiej), oraz prof. Tadeusz Urbański. — Porządek dzienny zebrania był następujący: 1) Odczytanie protokołu z poprzedniego posiedzenia, 2) Przygotowanie obrad Sekcji Dydaktycznej na VII Zjeździe Historyków Polskich we Lwowie, w 1940 r. (ref. prof. dr Jan Dąbrowski), 3) Projekty reformy programów gimnazjalnych (ref. dr K. Popiołek), 4) Sprawa przygotowania nauczycieli historii (ref. doc. dr K. Piwarski), 5) Sprawy redakcyjne Wiadomości Historyczno - Dydaktycznych (ref. doc. dr K. Tyszkowski i dr A. Knot), 6) Sprawa ankiety w kwestii nauczycieli historii pracujących naukowo (ref. dr A. Knot), 7) Wnioski i interpelacje. — Najważniejszym punktem obrad była sprawa przygotowania Zjazdu lwowskiego, którą przed-

stawił prof. dr Dąbrowski, referując propozycje w tym względzie, nadesłane przez Sekcje. Ponieważ Zjazd lwowski odbyć się ma już na wiosnę 1940 r., Prezydium zaproponowało, aby odbył się pod koniec maja 1940 r. (po egz. matur. a przed klasyfikacją), gdyż termin taki jest może dogodniejszy dla nauczycielstwa niż początek maja lub czerwiec. Dłuższa dyskusja rozwinęła się nad kwestią programu Zjazdu. W rezultacie uchwalono ustalić porządek obrad w dniu poświęconym sekcji dydaktycznej w ten sposób, by przedpołudniem odbył się referat ogólny (na temat: Nauczanie i popularyzacja historii a kultura historyczna społeczeństwa), a popołudnie zostanie poświęcone na kilka referatów bardziej szczegółowych. Ustalono kilka tematów, które zostaną przesłane sekcjom celem zapoznania się z ich opinią i uzyskania informacji co do ewentualnych prelegentów. Następnie dr Popiołek referował odpowiedzi ankiety w sprawie tez jego referatu o potrzebie reformy programu gimn. W dyskusji dr Dobrzański, dr Krasicka i doc. dr Moszczeńska referowali opinie Lublina, Łodzi i Warszawy, które nie zostały pisemnie przez sekcje miejscowe nadesłane. W rezultacie postanowiono przesłać do poszczególnych sekcji obok tez dra Popiołka również opinie nadesłane przez sekcje, dla informacji. Na podstawie zbieranego nadal tą drogą materiału dr Popiołek przedstawi odnośne wnioski na plenarnym posiedzeniu Komisji w czerwcu r. 1939. Doc. Piwarski przedstawił posiadane przez Prezydium materiały w sprawie przygotowania nauczyciela historii. Materiały te są wciąż jeszcze bardzo szczupłe i nie tworzą dostatecznej podstawy do formułowania ostatecznych wniosków. Uchwalono powiadomić sekcje o obecnym stanie rzeczy i zbierać nadal materiały. Doc. Tyszkowski i dr Knot przedstawili bieżące sprawy redakcyjne Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych. W dalszym ciągu dr Knot przedstawił sprawę ankiety w sprawie pracy naukowej nauczycieli historii. Projekt takiej ankiety jest już zaakceptowany przez Min. W. R. i O. P. i będzie w styczniu przesłany przez Zarząd Główny P. T. H. dyrekcjom szkół średnich w całej Polsce.

(—) Dydaktyka historii na VIII Międzynarodowym Kongresie Nauk Historycznych w Zurichu 28 VIII — 4 IX 1938.

Sprawy nauczania historii poruszane były na VIII Międzynarodowym Kongresie Nauk Historycznych w Zurichu w kilku zaledwie referatach. Nie było nawet specjalnej sekcji, sprawom tym poświęconej, stworzono jedynie sekcję łączną dla spraw teorii, metody i nauczania historii („Historische Methode. Geschichtstheorie. Geschichtsunterricht"). Na poprzednim kongresie, w Warszawie w 1933 roku, istniała, jak wiadomo, specjalna sekcja, sprawom tym poświęcona, na której wygłoszono 8 referatów (w tym 5 polskich). W Zurichu referatów z zakresu dydaktyki historii wygłoszono ogółem cztery. Autorami ich byli: prof. Gerald T. Hankin (Londyn), prof. Margueritte Schwab (Paryż), prof. Natalia Gąsiorowska (Warszawa) i dr Alfred Feldman (Zurich).

Prof. G. T. Hankin referat swój, pt.: „The use of Radio in the teaching of History" oparł na bogatych w tej dziedzinie doświadczeniach angielskich. Organizacją historycznych pogadanek radiowych zajmuje się w Anglii „The Central Council for School Broadcasting", wspólnie z komitetem, złożonym z historyków i nauczycieli. Pogadanki te nie mają zastępować wykładów nauczyciela, lecz je uzupełniać. Główną troską organizatorów jest, by pogadanki te nie pozbawiały jednak nauczyciela niezbędnej swobody nauczania i nie krępowały jego indywidualności. Baczną uwagę zwracają organizatorzy pogadanek na bezstronność w omawianiu zwłaszcza nowoczesnych zagadnień. W celu zapewnienia odpowiedniego doboru materiału dla dzieci różnego wieku komitet pozostaje w stałym kontakcie ze szkołami, odbierając od nich systematycznie sprawozdania, oraz przeprowadzając doraźnie ankiety. Prelegent podał dokładną listę tematów, omawianych w okresie wiosennym r. b. Były to: 1-o dla dzieci w wieku od 9 do 11 lat, tematy z zakresu historii powszechnej: „Kolumb", Kpt. Cook",

„Para i parostatki“, „Admirał Perry przybywa do Japonii“, „Opowieść o kolei Transsyberyjskiej“, „Afryka“ i „Maszyny nowoczesne“; — 2-o dla dzieci w wieku od 11 do 14 lat, tematy z dziejów Wielkiej Brytanii: „Węgiel, żelazo i wełna“, „Szybkość“ „Reforma więziennictwa“, „Walka z chorobami“, „Od cechów do związków zawodowych“, „Moneta“, „Sport i zabawa“; — 3-o dla dzieci koło 13 lat tematy z zakresu spraw aktualnych („History in the making“ — „Tworzenie się historii“): „Australia“, „Pokojowa Skandynawia“, „Mniejszość“, „Reforma więziennictwa“, „Kontrola państwowa“, „Austria“, „Porządkowanie biednych dzielnic miasta (Slum)“, „Poczta lotnicza w Imperium“. — Tematy działu trzeciego omawiane są przez specjalistów w dwudziestominutowych pogadankach. Tematy dwóch poprzednich działów podawane są w formie słuchowisk-scenek, odgrywanych przez zawodowych aktorów, a pisanych specjalnie w tym celu pod kontrolą historyków. Autor w zakończeniu wyraził nadzieję, że i w innych krajach równie starannie prowadzona jest praca w tej dziedzinie. Wspomina, że we Włoszech około 2.500.000 dzieci słucha pogadanek radiowych, że w Niemczech radio jest uznanym środkiem wychowawczym zarówno w stosunku do dzieci jak i do społeczeństwa dorosłego, a w Ameryce wielkie sumy łoży się na badanie możliwości zastosowania radia do celów dydaktycznych. Uważa, że niezbędną jest międzynarodowa wymiana doświadczeń z dziedziny techniki przygotowywania programów, wartości słuchowisk i przydatności pogadanek dla nauczyciela. Prof. Hankin duże znaczenie przywiązuje do faktu, że radio i międzynarodowa współpraca w tej dziedzinie, umożliwią dzieciom nie tylko poznanie faktów, ale i różnych ich oświetleń, — co w rezultacie może być krokiem ku międzynarodowemu zbliżeniu.

Tematem referatu pani S c h w a b było zagadnienie: „ L'emancipation feminine à l'époque contemporaine et les manuels d'histoire“. Autorka, vice-przewodnicząca francuskiej federacji kobiet z wyższym wykształceniem, przedstawiła rezolucję międzynarodowej rady tejże organizacji, w której rada ta stwierdza istnienie potrzeby zaznajomienia się z przedstawieniem przebiegu walki kobiet o równouprawnienie w przeciągu ostatniego wieku w podręcznikach historii różnych państw. Rada postanowiła przedstawić tę kwestię sekcji nauczania historii Międzynarodowego Komitetu Nauk Historycznych i poleciła członkom federacji narodowych zaznajomienie się ze stanem rzeczy w ich państwach. Pani Schwab zwróciła uwagę na trzy strony ewolucji emancypacji kobiet, które powinny być w podręcznikach historycznych uwzględnione, a mianowicie: 1-o walka o prawa polityczne kobiet (przyczyny większych lub mniejszych oporów w różnych krajach), 2-o zwiększenie się uprawnień cywilnych, wreszcie 3-o działalność zawodowa kobiet (i z tym związany udział kobiet w spełnianiu funkcji publicznych, oraz zagadnienie ochrony kobiety pracującej). Powinno się również znaleźć w podręcznikach miejsce dla omówienia szczególnych przypadków odegrania przez kobiety ważniejszej roli w społeczeństwie, a także i dla uwypuklenia wzajemnego stosunku między zwyczajem a prawem, z których raz jedno a raz drugie odgrywa tu rolę bardziej postępową. W zakończenie referentka zaznaczyła, że zbadanie podręczników historii pod interesującym kątem widzenia będzie przedmiotem pracy narodowych federacji kobiet z wyższym wykształceniem w ciągu lat 1938 i 1939.

Prof. N a t a l i a G ą s i o r o w s k a z Warszawy przedstawiła referat pt.: „L'enseignement de l'histoire dans les écoles professionelles“. Punktem wyjścia referatu jest twierdzenie, że zadaniem szkoły zawodowej jest nie tylko nauczenie danego zawodu, lecz także wprowadzenie ucznia w sfery zagadnień społeczno-gospodarczych. W skutku tego jednak tendencją jest szkoły zawodowej ograniczenie się do szkolenia zawodowego w ścisłym słowa tego znaczeniu i do dania uczniowi podstawowych wiadomości z ekonomii — z uszczerbkiem dla wykształcenia ogólnego. Według Autorki nauczanie przedmiotów nie-zawodowych w szkole zawodowej prowadzone być musi z uwzględnieniem charakteru szkoły; także w nauczaniu historii

musi być brany pod uwagę ekonomiczny charakter szkoły, co się odbije rzecz jasna, przede wszystkim na wyborze materiału. W wyborze tym uwzględnione być winny przede wszystkim: historia zagadnień aktualnych w życiu współczesnym, zwłaszcza w życiu gospodarczym, problemy życia gospodarczego i jego organizacji, wreszcie stosunki społeczne i ich związek z życiem politycznym. Poza tymi ogólnymi wiadomościami z historii społecznej i gospodarczej pewne działy powinny być uwypuklane szczególnie w zależności od typu szkoły. Historia — według prof. Gąsiorowskiej — jest w szkole zawodowej nie tylko ważnym czynnikiem wykształcenia ogólnego, lecz także niezbędną częścią składową teoretycznego przygotowania zawodowego.

Ostatni referat, dr F e l d m a n a z Zurichu, nosił tytuł: „Wie berücksichtigen wir die wirtschaftliche Entwicklung im Geschichtsunterricht?“ Wychodząc z założenia, że dotychczasowe nauczanie historii w niewspółmiernie wydatny sposób uwzględniało momenty polityczne i militarne udowadniał, że rezultatem tego systemu mogło być bardzo niepełne zrozumienie przez ucznia rozwoju i stanu społeczeństw ludzkich. Nauczanie historii przez omawianie dziejów nie ludzi - jednostek, lecz grup ludzkich, wzmagać powinno zatem uspołecznienie ucznia. Rzecz jednak jasna, że historia społeczna i gospodarcza w nauczaniu historii nie może być traktowana w oderwaniu, wymaga jednak jednoczesnego omawiania dziejów i z innych punktów widzenia. W części niepomieszczonej w drukowanym streszczeniu, referent przedstawił praktyczne sposoby realizacji swych postulatów, omawiając zastosowanie zwłaszcza metody wykresów graficznych zjawisk gospodarczych i zależności zachodzących między zjawiskami gospodarczemi i politycznemi.

Resumując stwierdzić należy, że, choć wszystkie omówione referaty stały na niewątpliwie wysokim poziomie — to jednak sam dział dydaktyki historii był na kongresie zurichskim uwzględniony w znacznie mniejszym stopniu, niż na poprzednim kongresie w Warszawie. Uderzał też brak żywej dyskusji po referatach z tej dziedziny. *Witold Kula*

— W y n i k i k o n f e r e n c j i r e j o n o w e j n a u c z y c i e l i h i s t o r i i w e L w o w i e.

W Ognisku metodycznym historii we Lwowie odbyła się w dniach 28 i 29 października konferencja rejonowa poświęcona zagadnieniom licealnym. Dzień pierwszy wypełniła lekcja z zakresu zagadnień życia współczesnego, prowadzona przez dr E. M a l e c z y ń s k ą („Zawód, jako grupa współczesna“), dyskusja polekcyjna, obrady komisji wydawniczych oraz sprawozdania z poczynań i warunków prac archiwalno-muzealnych w poszczególnych środowiskach prowincjonalnych. Dzień zakończył odczyt doc. dr K. Koranyego na temat międzynarodowego zjazdu historycznego w Zurychu. W dniu 29 X przystąpiono do obrad nad realizacją programu historii w liceum humanistycznym. Za punkt wyjścia posłużyły tu referaty dr A. B a u m g a r d t e n a i dr Z. Z b o r u c k i e g o, opracowujące wyniki ankiety w sprawie realizacji programu historii w kl. I lic., które będą ogłoszone w następnym zeszycie W. H. D.

W dyskusji stwierdzono, że w związku z trudnościami, występującymi w pierwszych latach realizacji programu licealnego, nastąpić winno przejściowo pewne ograniczenie, oraz specjalna ostrożność w pracy, a mianowicie:

1. W wypadkach słabszego opanowania przez uczniów materiału gimnazjalnego, wybór tematów w liceum winien być tak dokonany, aby dał możność wciągnięcia w tok nauczania całokształtu najbardziej zasadniczych wiadomości ze wszystkich dziedzin, na drugim miejscu stawiając obszerne indywidualne pogłębienia w kierunku zainteresowań nauczyciela, czy klasy.

2. W przerabianiu materiału potrzebne jest przestrzeganie więzi chronologicznej. Zagadnień, obejmujących dłuższy okres czasu, nie należy

przerabiać kolejno po sobie w całości, lecz równocześnie, uwypuklając zrazu dane kwestie jedynie w ramach drobnych okresów chronologicznych, a dopiero następnie w miarę wyczerpywania materiału, konstruując syntezę całości zagadnienia.

3. Niezbędnym jest stworzenie przez nauczyciela szczegółowego planu pracy, uwzględniającego czas potrzebny na rekapitulację i egzekutywę i mieszczącego się realnie w ramach przewidzianego terminarza.

4. Rekapitulację materiału gimnazjalnego należy oprzeć o pracę domową ucznia i egzekwowanie odpowiednich partyj tego materiału czynić stale podbudową lekcji; natomiast przy organizacji pracy nad zdobywaniem nowego materiału faktycznego należy liczyć się z niebezpieczeństwem przeciążenia. Aby go uniknąć, wskazanym jest: a) stosować formę podającą tam, gdzie samodzielne wyszukanie materiału jest zbyt trudne, b) o ile w partiach łatwiejszych samodzielne wyszukanie materiału polecamy na pracę domową, należy pracę tę każdorazowo dokładnie omówić i opatrzyć odpowiednimi wskazówkami.

5. Lekturę należy stosować w wymiarach nieprzerastających sił ucznia. Tam, gdzie w kl. I lic. lektura nie była wogóle stosowana, należy odstąpić w kl. II od przerobienia pełnego pensum lektur, a zadowolić się liczbą przypadającą na jedną klasę (1—3 lektur), dbając równocześnie o należytą organizację lektury w tegorocznej kl. I lic. W zaopatrywaniu bibliotek szczególną uwagę zwrócić należy na nabycie książek niezbyt obszernych i przystępnych, za to w większej ilości egzemplarzy; z posiadanych ewentualnie obszernych i poważnych dzieł naukowych stosować jedynie wybrane starannie rozdziały. Nie należy natomiast zadowolić się samym wskazaniem lektury, ale lekturę tę w odpowiedni sposób organizować, dając niezbędne młodzieży wskazówki co do sposobu pracy i egzekwować czy to w związku z lekcją bieżącą, czy rekapitulacją.

6. Nad materiałem podstawowym niezbędną jest praca jednym frontem, bez nadużywania metody jednostkowych czy grupowych referatów; referaty uczniowskie spełnią natomiast swą rolę odnośnie do materiału uzupełniającego.

7. W ramach pracy jednym frontem i przy ograniczeniu materiału rzeczowego samodzielność ucznia winna wystąpić przy: a) wyborze materiału, związanego z danym tematem spośród wiadomości gimnazjalnych, a przy tematach najłatwiejszych i chronologicznie zwartych, też z podręcznika szerszego, b) przy samodzielnym grupowaniu tego materiału i powiązaniu go logicznym. Zależnie od stopnia rozwoju umysłowego klasy, nauczyciel musi tu wymogi swe posuwać systematycznie od zagadnień łatwych, których nie należy podawać w gotowej syntetycznej formie, ku trudniejszym. Syntetyczne ujęcie najtrudniejszych problemów zachowa nauczyciel sobie. Zdobyta natomiast przy pracy jednym frontem nad materiałem zasadniczym sprawność w grupowaniu materiału służyć może uczniom skutecznie przy zupełnie samodzielnym opracowywaniu łatwych uzupełnień na podstawie lektury. *E. M.*

(—) II Zjazd Koleżeński Geografów Krakowskich. W dniach 3 i 4 lutego 1939 r. odbędzie się w Krakowie w Instytucie Geograficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego II Zjazd Koleżeński Geografów Krakowskich, poświęcony złożeniu hołdu cieniom Prof. Ludomira Sawickiego. Komitet Organizacyjny zaprasza do udziału w Zjeździe wszystkich wychowanków Instytutu Geograficznego U. J. oraz wszystkich uczniów śp. Prof. Sawickiego zarówno uniwersyteckich jak i uczestników kursów i wykładów, na których śp. Zmarły działał. Komitet Organizacyjny prosi gorąco o zgłaszanie udziału (adres: Instytut Geograficzny U. J. — Kraków, ul. Grodzka 64) i podanie adresów, celem doręczenia komunikatów i programu.

HELENA PAZYROWA (Warszawa)

PRZEGLĄD BIBLIOGRAFICZNY DYDAKTYKI HISTORII, ZAGADNIEŃ ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO ORAZ NAUKI O POLSCE WSPÓŁCZESNEJ. 1936—1937

A. DYDAKTYKA OGÓLNA, UWZGLĘDNIAJĄCA ZAGADNIENIA NAUCZANIA HISTORII I ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO

b. „Kilka uwag w sprawie techniki zwiedzania". Przegl. Naucz. 36. R. V, (IX) nr 3, s. 77—80.

Bandura L. Poczucie czasu u dzieci w wieku od 7—9 lat. Kwart. Psychol. 36. T. VIII, s. 151—184 i odb. Poznań 1936, Pozn. Tow. Psychologiczne, s. 40. R. — H. H. Ruch Pedag. 36/37. R. XXVI. nr 2, s. 79. i St. N. Przyj. Szkoły. 36, R. XV. nr 17, s. 733—734.

— Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych (zob. Wiśniewski St. Ks. Przyj. Szk. nr 18/1937) Przyj. Szk. R. XVI, nr 19, s. 744—747.

Bednarski St. Ks. „Na bezdrożach reformy szkolnictwa średniego". (Program nauczania historii, s. 379—381. Filozofia i zagadnienia życia współczesnego s. 381—384). Przegl. Powsz. 37. R. LIV, T. 214, s. 372—384.

Białecki J. Czasopismo w szkole jednoklasowej. Praca w kl. łącz. 36/7. R. IV, nr 6, s. 132—133.

— Podręcznik w szkole wiejskiej. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 17, s. 656—658.

Bielak F. Refleksje po pierwszych egzaminach wstępnych do pierwszej klasy gimn. Chowanna. 36, R. VII, nr 4, s. 152—156.

Bornholtz T. Przygotowanie do obrony kraju w programach przedmiotów humanistycznych szkoły ogólnokształcącej. Ośw. i wych. 37. R. IX, z. 9—10, s. 806—813.

— W sprawie programów i podręczników. O potrzebie dyskusji. Przegl. Pedag. 36. R. LV (20), nr 2, s. 20—22.

Bryda Wł. Organizacja programowej lektury uzupełniającej w gimnazjum ogólnokształcącym. Dzien. Urz. O. S. Kraków, 36. R. XV, nr 5, s. 137—139.

— Prace pisemne i zeszyty młodzieży. Dzien. Urz. O. S. Kraków 37. R. XVI, nr 9, s. 261—266.

Czarnecki J. — Wargacki Fr. Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych. (zob. Wiśniewski St. ks.: Przyj. Szk. nr 18/1937) Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 20, s. 771—773 i 774—776.

Daszkiewicz Stanisław. Obraz jako pomoc naukowa. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 20, s. 849—852.

Dąbrowska J. i Skarżyńska J. Praca z książką naukową, mapą, tablicą statystyczną, wykresem. Warszawa 1936, Wydaw. Instytut Oświaty Dorosłych nr 111, s. 104 + 7 nlb.

Dr. Program liceum ogólnokształcącego w świetle krytyki nauczycielstwa. Gimnazjum. 36/37. R. IV, nr 9, s. 310—312. (Historia s. 311).

dr. Z doświadczeń w nowym gimnazjum. Gimnazjum. 36/37, R. IV.

nr 7—8. s. 271—274. (Historia s. 272—273).

(Z) doświadczeń nad realizacją programu szkoły powszechnej. Rozkład materiału naukowego w publ. szkole pow. żeńskiej im. Św. Scholastyki w Krakowie. Kraków 1936, Rada Szkolna Miejska w Krakowie, s. 127 + 1 nlb. + errata s. 1 nlb.

Gryń Z. Nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej na zasadzie korelacji i koncentracji. Polonista. 37, z. 5, s. 138—144.

Guńka K. Lektura gazet w klasie IV szkoły powszechnej. Mies. Pedag. 37. R. XLVI, nr 2, s. 45—48.

— Miasto jako ośrodek pracy w klasie III. Mies. Pedag. 36. R XLV, nr 2, s. 40—47.

Hłasko-Pawlicowa A. zob. Pawlicowa-Hłasko A.

Hodbod A. Trudności w realizacji programu naukowego gimnazjów i liceów ogólnokształcących. Muzeum. 37. R. LII, z. 4, s. 218—233.

Horbacki Wł. Organizacja programowych wycieczek szkolnych w gimnazjach ogólnokształcących. Dzien. Urz. K. O. S. Kraków 36. R. XV, nr 5, s. 135—136.

Ig. „Egzaminy w gimnazjach i liceach". Przepisy przyjmowania do gimnazjum ogólnokształcącego Przepisy przyjmowania do liceum ogólnokształcącego. Regulamin egzaminu ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego. Przegl. Pedag. 37. R. LVI, (22) nr 5, s. 73—76.

Instrukcja, z dn. 17 lipca 1937. Nr II. Pr — 6318/37, dotycząca realizacji programu nauki w liceum ogólnokształcącym w roku szkolnym 1937/38. Dzien. Urz. K. O. S. Brześć 37. R. XIV, nr 8, s. 370—371 (historia s. 371).

Jagodziński M. O powtarzaniu materiału naukowego. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 8, s. 293—295. Uwagi dyskusyjne. — St. N. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 11, s. 429—430 i Cerekwicki Szczepan, tamże s. 430—431.

Jastrzębska J. Kult bohaterów w wychowaniu. Szkoła. 36, s. 101—102.

Jętkiewiczowa Z. Nauczanie kultury w szkole średniej przez zapoznawanie z dziełami sztuki. Polonista. 36. R. VI, z. 2—3, s. 67—71.

Kobylański B. zob. Szklar R.

Konferencja w sprawie programów licealnych. Przegl. Pedag. 37. R. LVI (22), nr 12—13, s. 171—174.

Konferencje rejonowe w Obwodzie Szkolnym Leszczyńskim w r. szk. 1935/36. Leszno 1936, wyd. Biblioteka Pedagog. Nauczycielska Obw. Szkol. Leszczyńskiego.

Kowalenko Wł. Jak urządzać wystawy szkolne w dziedzinie spraw morskich i kolonialnych. Warszawa 1937, Wydaw. Ligi Morskiej i Kolonialnej, s. 31, ilustr. 14.

kw. Kilka uwag o organizowaniu wycieczek szkolnych do Lwowa. Przegl. Naucz. 36. R. V (IX), nr 4, s. 111—114.

Kwaskowska W. Kilka uwag o realizowaniu wycieczek w gimnazjum. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa 36. R. VII, nr 10, s. 523—524.

— Wycieczki w klasie I i II gimnazjum. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa 36. R. VII, nr 4, s. 180—183.

Lisowski K. Spostrzeżenia w związku z wykonywaniem programu języka polskiego w kl. I, II i III nowego typu. Gimnazjum. 36. R. IV, nr 3, s. 92—95.

Mączak Fr. Muzeum regionalne w Krzemieńcu. Dzien. Urz. K. O. S. Łuck, 37. R. XIV, nr 5, s. 106—108.

Menzel J. Zagadnienie kształcenia samodzielności w nowych programach. Mies. Pedag. 36. R. XLV, nr 1, s. 1—8.

Menzlowa St. Grupowanie materiału naukowego klasy piątej szkoły powszechnej dookoła zagadnień regionalnych. Mies. Pedag. 37. R. XLVI, nr. 1, s. 8—13.

Mikulski J. Zagadnienie regionalizmu w nowych programach. (Ref. na zjeździe Nauczycieli Geografii w Katowicach 22 V 1936). Czasop. Geogr. 37. T. XV, z. 1, s. 70—75.

Miterzanka M. Z zagadnień dotyczących egzaminów wstępnych do gimnazjum ogólnokształcącego. Chowanna 37. R. VIII, z. 4, s. 166—180.

Mittek Fr. Idea współdziałania w szkole nowoczesnej. Wyd. 2. Włocławek 1936, Nakł. Spółdzielcza Księg. Szkolna, s. 64 (Z Życia Szkolnego nr 2).

Modzelewska Z. Egzamin wstępny do klasy I-ej gimnazjum. Spr. Naucz. 37. R. VIII, nr 9—10, s. 242—247 (historia s. 243).

Mościcki J. Programy szkół powszechnych i ich wykonanie na podstawie zasad narodowych. Szkoła. 37. R. LXVIII, s. 137—146 (historia s. 141).

Mysłakowski Z. Nauczanie żywe a podręcznik szkolny. Lwów 1936, Księgarnia Pedagogiczna, s. 77. (Lwowska Biblioteka Wydawczo-Dydaktyczna. Nr 1). R. — H. H. Praca w kl. łącz. 36. R. IV, nr 1, s. 22—24; Kuchta J. N. Książka. 36. R. III, z. 7, s. 384; St. M. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 15, s. 630. i bez autora Mies. Pedag. 36. R. XLV, nr 7, s. 190—191.

Mytkowski Wł. Wykorzystanie uczniów i kół młodocianych do pracy badawczej środowiska. Głos Naucz. Wołyń. 36. R. II, z. 7. s. 99—101.

Ognisko geografii w Częstochowie (Z działalności ognisk metodycznych). Dzien. Urz. K. O. S. Kraków. 36. R. XV, nr 12, s. 145.

Pawlicowa-Hłasko A. Z doświadczeń nad nową próbą egzaminów dojrzałości. Zrąb. 36. R. VII, t. 25, s. 122—124.

Prasa jako środek oddziaływania (Artykuł wstępny). Ognisko Naucz. 37. R. IX, nr 5—6, s. 113—117.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Lwów 1936, Państw. Wyd. Książek Szkoln., s. XLV + 411.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania. Lwów 1936, Państw. Wyd. Książek Szkol., s. XL + 496.

Racinowski S. Ocena i wybór podręczników szkolnych. Przyj. Szk. 37. R. XLI, nr. 14, s. 531—533.

S. J. O wykorzystanie Ściennej Gazetki Szkolnej. Praca Szk. 36/7. R. XV, nr 4/5, s. 118—120.

Sarnecki T. O stanowisko przedmiotów humanistycznych w szkole zawodowej. Szkol. Zaw. 36/7. R. III, nr 6, s. 145—151.

Skarżyńska J. zob. Dąbrowska J.

Spis książek szkolnych wskazanych na rok szkolny 1937/38 do użytku w I klasie liceum ogólnokształcącego. (Załącznik do instrukcji z dn. 17 lipca 1937, nr - 6318/37.) Dzien. Urz. K. O. S. Brześć 37. R. XIV, nr 8, s. 372—373 (historia s. 372).

St. N. zob. Jagodziński M.

Stachurzyna J. Podręcznik jako pomoc naukowa w szkole powszechnej. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 17, s. 652—656.

Starościak J. Możliwości korelacji nauki w szkole powszechnej. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 36. R. VII, nr 3, s. 129—133.

Staszewski K. Rola podręcznika w szkole powszechnej. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 36. R. VII, nr 3, s. 126—129.

Steliga W. Co to jest nauczanie epizodyczne, a co systematyczne? Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 17, s. 744—745.

Stelmachowska B. Regionalizm etnograficzny na tle przykładów z współczesnej twórczości literackiej Polski Zachodniej. Przyczynek do teorii regionalizmu. Poznań 1936, Instytut Zachodnio-Słowiański, s. 35.

Szczepański Fr. Gazeta i czasopismo w pracy szkolnej na wsi. Praca w kl. łącz. 36/7. R. IV, nr 4/5, s. 110—112.

Szklar R. — Kobylański B. Ciche czytanie jako zagadnienie metodyczne w szkole współczesnej. Warszawa 1936, Wyd. Wł. Michalak i Ska, s. 121.

Tomiczek St. Kilka uwag o korelacji w nauczaniu języka polskiego. Polonista. 37. R. VII, z. 4, s. 108—112 i z. 5, s. 136—138.

Urbański Al. Wartość prasy codziennej dla celów wychowania i nauczania. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 6, s. 199—202.

Wł. H. dr. Programy nauki w liceum ogólnokształcącym. Gaz. Pol. 37. nr 115, s. 3.

Wiśniewski St. Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 18, s. 690—692.

Współpraca nauczycielstwa ze Strażą Graniczną. Okólnik M. W. R. i O. P., nr 50 z dn. 30 maja 1936. II. P. 6607/36. Dzien. Urz. K. O. S. Lwów. 36. R. XL, nr 6, s. 308—309. (historia s. 309). — K. O. S. Łuck. 36. R. XIII, nr 7, s. 159. — K. O. S. Poznań. 36. R. XIII, nr 7, s. 141. — K. O. S. Wilno. 36. R. XIII, nr 8—9, s. 199.

Zagajewski K. Dydaktyka przedmiotów humanistycznych w szkole zawodowej. Warszawa 1936, Nasza Księgarnia, s. 15. (Odb. z Encyklopedii Wychowania).

Zbawnicki S. Podział materiału nauczania na miesiące w klasie VI szkoły powsz. Włocławek 1936, „Życie Szkolne“, s. 100.

B. HISTORIA

I. Dydaktyka

And. Z. dr. „Zbrojenia a historia“ (Rec. I. Krieck Ernest; Volk im Werden“. Nr 9. 1936. II. Ganzer Karol R. „Vergangenheit und Gegenwart“. Nr 10. 1936. III. Dodatek do „Die neue deutsche Schule“. 1936). Gimnazjum. 36. R. IV, nr 3, s. 123—124.

— Rec. Hendrych Józef: „Idea religijna w nauczaniu historii.. (Die Österreichische Schule. Nr 1.) Zrąb. 36. R. VII, T. 25, s. 112—113.

Andrusiak M. Rec. Komunistyczna Oswita“ miesięcznik wyd. przez Nar. Komisariat Oświaty U. S. R. R. Kijów 1936. Nr 1—12 (przegląd treści z uwzględnieniem historii). Wiad. Hist.-Dyd. Lwów 1937. R. V, z. 4, s. 249—251.

Ankieta w sprawie realizacji programu historii w kl. I liceum, zwłaszcza humanistycznego. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 253—254.

Auerbach H. Przegląd bibliograficzny dydaktyki historii za lata 1932—1935. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 3, s. 125 — 134 i odb. Lwów 1936.

Bandura L. Aktualizacja w nauczaniu historii. Praca Szk. 36/37. R. XV, nr 4/5, s. 107—110. R. — Bubniak M. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 7, s. 273.

— zob. Kapelczak M.

Baranowska J. E. Historia. Program szkół wieczorowych dla młodocianych. Suplement do Programu szkół wieczorowych dla dorosłych. Praca zbiorowa pod red. Marii Borowieckiej. Warszawa 1936, Druk Oświatowa, s. 2 nlb. + 71 + 1 nlb.

Baumgardten Al. Żółkiew jako teren wycieczki historycznej. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 2, s. 63—68.

Buszko A. Lektura czasopism w kl. IV. Kraków b. d. w., V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 27—28.

— Materiał nauczania historii lokalnej dla Dębicy. (Tematy główne. Plan realizacji. Rozmieszczenie materiału — dla klas II i III). Kraków b. d. w. IV Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa. S. 16—18.

— zob. Haydukiewicz J.

Cerekwicki Szcz. Zastosowanie pracy grupowej w kl. VI. (Lekcja historii o księciu J. Poniatowskim, wodzu Ksiestwa Warszawskiego.) Przyj. Szk. 37. R. XV, nr 7, s. 259.

— zob. Jagodziński M.

— zob. Kasprzyk W.

Cieślak H. Czy nie należało by pewnych faktów historycznych podawać zgodnie z prawdą historyczną a nie tendencyjnie? Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 14, s. 550—551.

Czapliński Wł. Uwagi o programie historii w gimnazjum ogólnokształcącym. Kraków b. d. w. VI Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 21—24.

— Uwagi odnośnie do programu historii na I klasę gimn. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 3, s. 128—129.

Czasopisma dla nauczycieli historii. Dzien. Urz. K. O. S. Lwów. R. XLI, nr 9, s. 610—611.

Dąbrowski J. Najczęstsze błędy w opiniach o wojnie światowej. Kraków b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 31—32.

Dobaczewska W. Dzieje kultury wileńskiej pomiędzy dwoma powstaniami. Wilno 1937, Nakł. Dzien. Urz. K. O. S. Wilno, s. 64. Pomoc dla nauczyciela nr 29. R. — Danilewiczowa M. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 134—135.

Dutkiewicz J. Dydaktyka historii. Warszawa 1936. Nasza Księgarnia, s. 31+1 nlb. (Odb. z Encyklopedii Wychowania).

— Lelewel o nauczaniu historii.

Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 4, s. 138—142 i nadb. Lwów 1936.

— Nauczanie historii w liceach francuskich. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 3, s. 105—112 i nadb. Lwów 1937.

Egzamin wstępny z historii do liceum. Kraków b. d. w. VI Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 18—20.

Frątczak F. Walka o morze i o Pomorze (Lekcja historii w klasie V.) Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 3, s. 69—71. Uwagi dyskusyjne — Koza L., tamże 36. R. XV, nr 4, s. 123—124.

Gebertowa G. Przewodnik metodyczny do podręcznika pt. „Historia“ dla V kl. szkół powszechnych III stop. Lwów 1937, Książnica-Atlas, s. 64.

Gryń Z. Czy w nauce historii nie dajemy zbyt dużo materiału drugorzędnej wartości? Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 16, s. 690—691.

Guńka K. Jak zaktualizowałem podania „Śpiący rycerze w Czantorii“ i „Krakus“. Mies. Pedag. 36. R. XLV, nr 3, s. 76—77.

— Od podania do rzeczywistości. Mies. Pedag. 37. R. XLVI, nr 4, s. 112—115.

Haydukiewicz J., Świerczek J., Buszko A., Siorek F. Materiał nauczania historii lokalnej w klasie IV. a) w Krakowie, b) w Tarnowie, c) w Dębicy, d) w Mielcu. Kraków b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 21—23.

Haydukiewicz J. Rozkład materiału historii na poszczególne klasy w nowym gimnazjum. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 2, s. 97—100.

Hirszberg A. Historia w liceum. Gimnazjum. 36/37. R. IV, nr 4/5, s. 146—149.

Horbacki Wł. Interpretacja obrazów w nauce szkolnej (przykład szczegółowy). Kraków b. d. w. IV konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 13.

J. D. Rec. Lehmann Walter. Volksverantwortlicher Geschichtsunterricht. Erfurt. 1936, Verlag Kurt Steuger, s. 128. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 4, s. 171—174.

J. K. Rec. Le milieu local au service de l’enseignement de l’histoire et de l’éducation estétique. Bruxelles 1936, Maurice Lamertin, s. 60. Wiad. Hist.-Dyd. R. V, z. 3, s. 140—141.

J. M. Film jako pomoc w nauce historii (Rec. Henry Haucka: Le Film et l’enseignement de l’histoire. La Révue du Cinéma Éducateur, II. 1937). Ośw. i Wych. 37. R. IX, z. 6, s. 611.

— Szkolne filmy historyczne w Stanach Zjednoczonych. Ośw. i Wych. 37. R. IX, z. 9—10, s. 892.

Jagodziński M. Lekcja historii na szósty oddział. Obrona Woli, Sowiński, upadek powstania listopadowego. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 11, s. 406—408.

Jakóbiec M. Nowy podział historii w podręcznikach rosyjskich. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 1, s. 27—29.

Jankowski J. Notatka o wycieczce szkolnej do Biskupina. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 18, s. 693—698.

— Zastosowanie pracy grupowej w oddziale szóstym. (Lekcja historii „O księciu J. Poniatowskim, wodzu Księstwa Warszawskiego“.) Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 3, s. 100—106.

K. Rec. Coopération intellectuelle (Tekst deklaracji uchwalonej przez Ligę Narodów w sprawie podręczników historii). Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 1, s. 45.

Kalenkiewiczówna A. Lektura historyczna w III klasie gimnazjum. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 203—210 i nadb. Lwów 1937.

Kamiński St. Powtarzanie i utrwalanie w nauce historii. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 11, s. 409—413.

— Uwzględnianie współczesności w nauczaniu historii w kl. VI. Życie Szk. 36. R. IV, nr 4.

— Rec. Sowieckie czasopismo historyczne. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 1—2, s. 72—75.

Kapelczak M. Grupowanie materiału z historii w obrazy. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 1—2, s. 35—37.

— Jak badać za pomocą testów wyniki nauczania historii. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 11, s. 413—415. Uwagi dyskusyjne — Bandura L., tamże 36. nr 12, s. 499—500.

— Kilka uwag na temat nauczania historii. (a) Aktualizacja w nauczaniu historii, b) wyzyskanie środowiska w nauce historii, c) Organizacja

nauki cichej w historii). Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 14, s. 533—539.

Kasprzyk W. Nauka historii w kompletach. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 12, s. 446—448. Uwagi dyskusyjne — Cerekwicki Sz., tamże 36. R. XV, nr 13, s. 540.

Kętrzyński St. Biblioteka podręczna historyka polskiego. Warszawa 1937. Druk. Narodowa Kraków, s. 7. (Odb. z Now. Książki, 37, nr 3).

Kłapkowski Wł. Ks. O korelację i podręcznik historii Kościoła. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 2, s. 56—62 i nadb. Lwów 1937.

Kłodziński A. Dwa typy podręcznika historii. Muzeum. 36. R. LI, z. 3—4, s. 123—139.

— Opinie o programach licealnych. Historia. Przegl. Pedag. 37. R. LXVI, nr 11, s. 159—160.

Knapowska W. Przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli historii w szkole średniej. Pamiętnik VI Pow. Zjazdu Historyków Pol. w Wilnie 1935. T. II. Protokoły; s. 404—421 + 1 nlb. i nadb. Lwów 1936.

— Słowo wstępne do lekcji „Poznań czasów stanisławowskich" (odbytej na konferencji Ogniska metod. hist. w Poznaniu). Dzien. Urz. K. O. S. Poznań. 36. R. XIII, nr 5/6, s. 122—123 (zob. Schulz P. T.).

— zob. Szlakiem wieków.

Koelichenówna S. Historia i zagadnienia obywatelskie w szkole, w uniwersytecie powszechnym, w kołach samokształcenia. Wykaz lektury naukowej i powieściowej. Warszawa 1937, Instytut Oświaty Dorosłych nr 24, s. 52.

Kohutyński W. Jak organizujemy pracę domową w nauczaniu przedmiotów: języka polskiego i historii. Konferencje rejonowe w Obwodzie Szkolnym Leszczyńskim w r. szk. 1935/36. Leszno, 1936, Bibl. Pedag. Naucz. Obwodu Szk. Leszczyńskiego, s. 72.

Komunikat bibliograficzny Państwowej Centr. Biblioteki Pedagogicznej dla ognisk metodycznych Okręgu Szkolnego Wołyńskiego. „Historia". Dzien. Urz. K. O. S. Wołyń. R. XIV, nr 10, s. 235.

Konopczyński W. Czy potrzebna jest rewizja dziejów Polski nowożytnej (1506—1795)? Kraków b. d. w. IV Konferencja rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 9.

Kopystiański A. Muzea lwowskie a nauczanie historii w gimnazjum nowego typu (Referat wygłoszony na konfer. grupowej nauczycieli historii we Lwowie 25 stycznia 1937). Lwów 1937, Ognisko Metodyczne Historii, s. 23.

Kowalenko Wł. Uwagi na tle programu i wyników nauczania historii w gimnazjum. Muzeum. R. LII, z. 3, s. 138—147.

Koza L. zob. Frątczak F.

Kramarz W. Uwagi o realizacji programu historii w gimnazjum kupieckim. Warszawa 1937, Druk. M. Starzyński i Ska. Kursy Korespondencyjne dla Nauczycieli Szkół Handlowych, nr 26, s. 34, toż. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 1, s. 1—15, z. 2, s. 76—89 i odb. Lwów 1937.

Kreczmar M. Nadobowiązkowa lektura w klasie I gimnazjum (z praktyki nauczania) Zrąb. R. VII, T. 26, s. 76—83.

— Rola historii starożytnej w nauczaniu szkolnym i pozaszkolnym oraz w samouctwie. Zrąb. R. VII, T. 27—28, s. 39—52.

Ladenberger T. Plan wycieczki szkolnej do Trembowli i Tarnopola. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 2, s. 69—72 i nadb. Lwów 1936.

Lechicka J. Polska dydaktyka historii w latach 1925—1937. Łódź 1937, Prace Sekcji Dydakt. Oddz. Łódz. P. T. H. nr 4, s. 39.

Ledóchowska J. Aktualizacja w nauczaniu na terenie szkoły powszechnej. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. R. VII, nr 2, s. 88—90.

Lektura historyczna dla uczniów klasy IV. Kraków b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 37—42.

Ławida A. Nauka cicha w zakresie historii. Przyj. Szk. R. XV, nr 12, s. 449—451.

M. Ch. Rec. „Coopération Intellectuelle" Genewa 1936, nr 61—62 (przegląd treści). Wiad. Hist.-Dyd. R. IV, z. 1, s. 39—40.

Malczyk W. Zabytki Wilna a nauka historii w szkole powszechnej. Wilno 1936, Nakł. Dzien. Urz. K. O. S. Wileń. s. 119. Pomoc dla nauczyciela... nr 25—27. R. — Pazyrowa

H. Wiad. Hist.-Dyd. Lwów 1936. R. IV, z. 4, s. 167—168.

Maleczyńska E. Historia powszechna w kursie klasy II gimnazjum nowego typu. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 1, s. 2—14 i nadb. Lwów 1936.

— Lektura historyczna w I kl. licealnej a dotychczasowa polska produkcja wydawnicza. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 3, s. 113—123 i odb. Lwów 1937, s. 13.

— Na marginesie projektu programu historii w liceum ogólnokształcącym. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 2, s. 90—96 i nadb. Lwów 1937.

— Nauczanie historii w szkole średniej. Lwów 1937. Książnica-Atlas, s. 141, 3 nlb. R. — Dzien. Urz. K. O. S. Poznań. 37. R. XIV, nr 8, s. 216.

— Od słów do realnych posunięć. (Na marginesie obrad Sekcji Dydakt. V Zjazdu historyków polskich w Wilnie). Gimnazjum. R. IV, nr 1, s. 19—26.

Marski M. Epizodyczność w nauczaniu historii. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 3, s. 85—90.

— „Wawel renesansowy — Dzwon Zygmunta“ (Lekcja historii w klasie V). Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 13, s. 509—511.

Marzec Wł. Lekcja hist. w I klasie liceum mat.-fiz. Kraków b. d. w. VI Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 5—9.

Masłowski K. Próba wprowadzenia czynnika lokalnego do nauczania historii w II klasie gimn. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 36. R. VII, nr 3, s. 133—134.

Memoriał Polsk. Tow. Hist. w sprawie programu historii w liceach. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 2, s. 57—59.

Menzel J. Jakie trudności nastręcza realizacja programu historii w klasie VII szkoły powszechnej? Mies. Pedag. 36. R. XLV, nr 10, s. 232—238.

— Okres przygotowawczy do nauki historii w klasie trzeciej. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 11, s. 399—402.

Menzlowa St. Biskupin jako prasłowiańska osada bagienna. (Lekcja historii w klasie V). Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 18, s. 693—698.

— Cykl tematów historycznych w klasie IV szkoły powszechnej. Mies. Pedag. 37. R. XLVI, nr 2, s. 40—45.

— Zagadnienie aktualizacji w nauczaniu historii w klasie piątej szkoły powszechnej. Mies. Pedag. 37. R. XLVI, nr 5, s. 151—154.

Mierzwicki L. Podbudowa nauki historii w świetle nowych programów. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 11, s. 403—405.

Mikiewicz A. Aktualizacja w nauczaniu historii. Przeszłość. 35. R. VII, nr 12, s. 182—186; 36. R. VIII, nr 1, s. 12—15, nr 2, s. 23—26, nr 3, s. 36—41.

Milenkiewicz J. Przygotowanie dziecka do nauki historii. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 13, s. 499—505.

Moszczeńska W. Memoriał w sprawie reformy wyższych studiów historycznych na wydziale humanistycznym. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 151—165 i odb. Lwów 1937.

— Na marginesie programu licealnego historii. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 166—182 i odb. Lwów 1937.

— Sprawozdanie z prac zespołowych, prowadzonych w I ognisku metodycznym historii w Warszawie. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 36. R. VII, nr 8, s. 405—408.

Mrozowska H. Prace piśmienne uczniów w zakresie historii. Dzien. Urz. K. O. S. Kraków. 37. R. XVI, nr 2, s. 41—48.

— Wartości i niebezpieczeństwa nowego programu historii w szkole średniej ogólnokształcącej. Pam. VI Powsz. Zj. Historyków Pol. w Wilnie 1935 r. T. II, Protokoły s. 422—434 i odb. Lwów 1936.

Mulczyński K. Lektura historyczna w szkole powszechnej. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 12, s. 439—442.

Nowaczyk St. Jak realizować zasadę samodzielności w nauczaniu historii. Praca Szk. 36. R. XV, nr 3, s. 77—83.

— Praca domowa ucznia w nauczaniu historii. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 1—2, s. 18—29.

— Rola pytań uczniów w nauczaniu historii. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 4, s. 143—160 i nadb. R. — St. N. (T). Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 7, s. 273.

— Uwagi o podziale materiału

z historii w klasie V, VI i VII. Praca Szk. 36. R. XV, nr 1, s. 13—18.

— Uwagi o zeszycie historycznym. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 12, s. 442—445.

Ognisko historii w Częstochowie (Z działalności ognisk metodycznych). Dzien. Urz. K. O. S. Kraków. 37. R. XVI, nr 6, s. 182—184.

Ognisko historyczne w Krakowie. (Z konferencyj rejonowych krakowskich ognisk metodycznych w I półroczu r. szkol. 1935/36). Dzien. Urz. K. O. S. Kraków, 36. R. XV, nr 2, s. 55.

Ognisko historii w Krakowie. (Z działalności ognisk metodycznych w II półroczu r. szkol. 1935/36). Dzien. Urz. K. O. S. Kraków, 36. R. XV, nr 7, s. 188—189.

Ognisko historyczne w Krakowie. (Z działalności ognisk metodycznych). Dzien. Urz. K. O. S. Kraków, 37. R. XVI, nr 5, s. 143—147.

Ognisko Metodyczne historii we Lwowie. (Uruchomienie). Dzien. Urz. K. O. S. Lwów, 36. R. XL, nr 8 („Ogłoszenia“), s. 476.

Owczynnik B. Dzieje chłopów w programach szkolnych przeznaczonych dla środowisk wiejskich. Przyj. Szk. 37. R. XVI, z. 4.

Parandowski J. Historia w liceum (artykuł dyskusyjny). Gaz. Pol. 36. nr 160, s. 3 (zob. Wyszomirski J.).

Pawłowski Cz. Realizacja programu historii w kl. I, II i III. Gimnazjum. 37. R. IV, nr 4/5, s. 140—146.

Piwarski K. Nowe opracowania z zakresu dydaktyki historii. Kraków b. d. w. VI Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 29—34.

Pohoska H. Dydaktyka historii. (Wyd. 2 uzupełnione i rozszerzone, dostosowane do nowych programów). Warszawa 1937, M. Arct. s, 468, tabl. 7. R. — Dutkiewicz J. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 222—223 — i Nowaczyk St. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 13, s. 516—517.

— Nauczanie i popularyzacja historii w ostatnim pięćdziesięcioleciu, 1887—1937. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 2, s. 60—75 i odb. Lwów 1937.

Popiołek K. Realizacja nowego programu historii. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 2, s. 49—55.

Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. (Historia 56). Lwów 1937. Państw. Wyd. Książek Szkoln. Min. Wyzn. Rel. i Ośw. Publ.

Radziwonowicz W. Uwagi o programie historii w klasach I, II i III gimnazjum. Gimnazjum. 36/37. R. IV, nr 7—8, s. 256—257.

R. M. Filmy historyczne w Anglii. (Nowości pedagogiczne zagranicą). Ośw. i Wych. 37. R. IX, z. 6, s. 585.

Schulz P. T. Poznań czasów stanisławowskich. Szkic lekcji pokazowej w kl. 3 gimn. odbytej na konferencji ogniska metodycznego historii w Poznaniu. Dzien. Urz. K. O. S. Poznań. 36. R. XIII, nr 5/6, s. 122—127 i odb. Poznań 1936, s. 19 (zob. Knapowska W.).

Siorek Fr. Materiał z zakresu historii lokalnej dla II i III kl. gimn. w Mielcu. (Tematy. Realizacja.) Kraków. b. d. w. IV Konfer. Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 19.

— zob. Haydukiewicz J.

Skowronek A. Uwagi na marginesie egzaminów wstępnych do gimnazjum. Język polski i historia. Chowanna. 36. R. VII, z. 5, s. 216—227. R. — M. R. Muzeum. 36. R. LI, z. 2, s. 113.

Skrzypek J. Przegląd najnowszych dziejów Polski. Źródła — problemy — opracowania. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 4, s. 161—166 i nadb. Lwów 1936.

Spis książek szkolnych i nowych środków naukowych, dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych na rok szkolny 1936/37, oraz spis nowych książek pomocniczych dla nauczycieli. (Historia) Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 36. R. VII, nr 7, s. 320, 324—326, 334—335 i 338.

Sprawozdanie Komisji Dydaktycznej Pol. Tow. Hist. za rok 1936/37. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 2, s. 100—104.

Sulimirski T. Wytyczne dla nauczania prehistorii w liceach. Kraków. b. d. w. VI Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 25—28.

Szelejewski J. Aktualizacja w nauczaniu historii w klasie V szkoły powszechnej. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 12, s. 436—439.

— O Biskupinie (Lekcja praktyczna). Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 16, s. 637.

— O lekturze historycznej w szkole powszechnej. (Wskazówki i materiały). Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 13, s. 505—509.

„Szlakiem wieków“, Źródła do nauki dziejów Polski na tle regionalizmu wielkopolskiego. Poznań 1937, Okręgowa Biblioteka Pedagogiczna Kurat. Okr. Szkol. Pozn. Wydaw. Ogniska Metodycz. Historii w Poznaniu pod red. dr Wisławy Knapowskiej, s. 264, ryc. 83.

Szpunar F. Plan pracy w klasie IV. Stosunek czterech działów materiału naukowego do ilości godzin. Kraków b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 18—20.

Świerczek J. Materiał nauczania historii lokalnej w Tarnowie. (Tematy główne. Plan realizacji. Literatura.) Kraków b. d. w. IV Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 14—15.

— zob. Haydukiewicz J.

Święcicki J. Czytanki polskie w klasie IV a korelacja z historia. Kraków, b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 24—26.

Targowski J. Historia w nowym gimnazjum. Gimnazjum. 36. R. IV, nr 3, s. 96—99.

Tatarzy w Polsce. Wilno 1936. Nakł. Dzien. Urz. K. O. S. Wileń., s. 47. Pomoc dla nauczyciela nr 19. R. — Pazyrowa H. Wiad. Hist.-Dyd. Lwów 1936. R. IV, z. 3, s. 117—118.

T-cki A. O programach historii w liceum. Biuletyn Polsk.-Ukr. 37. R. IV, nr 38 (229), Art. wstępny.

Trzebińska - Wodzińska H. Sztuka ludowa Wileńszczyzny i Nowogródczyzny a szkoła. Wilno 1937, Nakł. Dzien. Urz. K. O. S. Wileń. s. 36 + 38 ilustr. Pomoc dla nauczyciela. R. — Piwocki K. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 136—137.

W. P. Rec. Coopération Intellectuelle. Genewa 1936, nr 64—65 i 66—67. [Rewizja podręczników historii dla celów zbliżenia międzynarodowego]. Gimnazjum. 36. R. IV, nr 1, s. 42—43.

— Rec. Coopération Intellectuelle. Genewa 1936, nry 64—67. Zrąb. 36. R. VII, T. 27—28, s. 69—70.

W. P. Rec. Issaac. Le rôle de l'histoire génerale dans les manuels scolaires français. Coopération Intellectuelle nr 51—52. Zrąb. 36. R. VII, T. 25, s. 107—108.

— Rec. Georgette Malet. Metoda posługiwania się ilustracjami w nauczaniu historii w szkołach powszechnych Szwajcarii. L'Educateur, nr 47. Zrąb. 36. R. VII, T. 25, s. 108.

— Rec. Sir Ernest Simon and Eva M. Hubback. Training for Citizenship. London 1935, s. 48. Zrąb. 36. R. VII, T. 27—28, s. 58—60.

Wargacki Fr. zob. Czarnecki J.

Wiadomości uczniów w zakresie historycznego materiału klasy trzeciej na początku drugiego półrocza klasy czwartej. Sprawozdanie z kwestionariusza Ogniska Historycznego. Kraków b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 3—8 i 16—17.

Wierzbiański J. Uwagi o ogniskach metodycznych historii. Przegl. Pedag. 36. R. LV, nr 7, s. 99—100.

Wodzińska H. zob. Trzebińska-Wodzińska H.

Wodziński A. Nauczanie historii w III Rzeszy. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 3, s. 89—103 i nadb. Lwów 1936.

Wraga R. „Iłowajskij“ w stalinowskim wydaniu. Kurier Liter.-Nauk. Dod. do Nr 316 I. K. C. Kraków 15 listopada 1937. R. XIV, nr 47.

Wrotniak A. Wycieczki w nauczaniu historii w szkole powszechnej. Życie Szk. 36. Nr 7—9.

Wybór tematów (zagadnień) z historii w I klasie licealnej. Kraków b. d. w. VI Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 10—17.

Wycieczki szkolne do Biskupina. Okólnik Min. W. R. i O. P. z dn. 18 III 1937 r. Nr II P — 1540/37. Dzien. Urz. K. O. S. Kraków. 37. R. XVI, nr 4, s. 101. — K. O. S. Łuck.

37. R. XIV, nr 4, s. 75. — K. O. S. Poznań. 37. R. XIV, nr 3, s. 55. — K. O. S. Warszawa. 37. R. VIII, nr 4, s. 212.

Wykaz książek popularno-historycznych związanych z materiałem lekcyjnym kl. III gimn. — opracowany na podstawie odpowiedzi na ankietę rozesłaną przez Sekcję Dydaktyczną Lwowskiego Oddziału P. T. H. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 3, s. 122—124.

Wysznacka M. Na marginesie programu historii w szkole powszechnej. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 36. R. VII, nr 4, s. 176—177.

Wyszomirski J. „Historia est magistra vitae". (Odpowiedź na artykuł dyskusyjny J. Parandowskiego). Gaz. Pol. 23 września 1936, nr 266, s. 7.

Z. K. Lekcja historii w kl. VI szkoły powszechnej na temat: „Rejtan i pierwszy rozbiór Polski". Szkoła. 37. R. LXVIII, s. 103—105.

Zielińska B. Sprawozdanie z działalności Centralnej Pracowni Historycznej przy Muzeum Oświaty i Wychowania. (Warszawa, Hoża 88.) Za rok 1935/36. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 1, s. 50—52.

Zieliński J. Wycieczka historyczna do Halicza i okolicy. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 188—202.

Zwolski B. Wileńszczyzna, Nowogródczyzna i Białostoczyzna za Jana Kazimierza. Wilno 1936. Nakł. Dzien. Urz. Kur. O. S. Wileń., s. 47. Pomoc dla nauczyciela nr 21.

— Wileńszczyzna, Nowogródczyzna i półn.-wschodnia Białostoczyzna za Zygmunta I. Wilno 1937. Nakł. Dzien. Urz. K. O. S. Wileń., s. 47 +1 nlb. Pomoc dla nauczyciela nr 31.

— Wileńszczyzna, Nowogródczyzna i Białostoczyzna za Zygmunta III. Wilno 1936. Nakł. Dzien. Urz. K. O. S. Wileń., s. 44. Pomoc dla nauczyciela nr 20. R. — K. T. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 2, s. 86.

Żagan A. Problem niemieckiego Wschodu w nauce historii III Rzeszy. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 1, s. 16—20.

II. Podręczniki

Bobkowska W., Dąbrowski J. Wiadomości z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii w V klasie szkół powszechnych. Lwów 1937, K. S. Jakubowski, s. 152+5 map. R.— Lichtschein M. Przyj. Szk. R. XVI, nr 15, s. 587—588 i Nowaczyk St. Wiad. Hist.-Dyd. R. V, z. 4, s. 216—222.

Bornholtz T. Historia. Dla I klasy gimnazjów. Lwów 1937, Państw. Wydaw. Książek Szkoln., s. 244, tabl. 5, mapy 4.

— Historia dla klasy II gimnazjów. II wyd. Lwów 1937 Państw. Wyd. Książek Szkoln. s. 232, tabl. 5, map 7.

— Historia dla klasy III gimnazjów. II wyd. Lwów 1937, Państw. Wyd. Książek Szkoln. s. 248, tabl. 3, map 6.

Czapliński Wł. Podręczniki Moszczeńskiej-Mrozowskiej dla II i III kl. (Opinia Grup krakowskich). Kraków b. d. w. IV Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist., Druk. Narodowa, s. 10—12.

Dąbrowski J. Historia. T. I. Dla I klasy gimnazjów. Wyd. 2. Lwów 1937, K. S. Jakubowski, s. 230, 3 mapy.

Dąbrowski J. zob. Bobkowska W.

Drewnowski K. Obrazy z dziejów Polski dawnej i obecnej. Podręcznik do nauki historii dla klasy VI szkół powsz. 2 stopnia. Kurs B. Lwów 1937, Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. 176, map 8.

Gebertowa G. Historia dla 5 kl. szkół powszechnych III stopnia. Lwów 1937, Książnica-Atlas, s. 240, mapy 4. R. — Nowaczyk St. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 216—222.

— Historia dla 5 klasy szkół powszechnych III i II stopnia. Opowiadania i czytania. Lwów 1937, Książnica-Atlas, s. 239, 1 nlb., mapy 4. R. — Nowaczyk St. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 216—222.

— Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Opowiadania i źródła. Podręcznik do nauki historii dla I kl. gimn. Wyd. 2. Lwów 1937, Książnica-Atlas, s. 231, 123 rys. i 7 map.

Jarosz Wł. Opowiadania z dziejów ojczystych. Dla 5 klasy szkół powszechnych III i II stopnia. Ćwiczenia pomocnicze do nauki historii do podręcznika. Lwów 1937, Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. 242+20, 9 map. R. — Nowaczyk St. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 216—222.

Jarosz Wł. i Kargol Adolf. Polska. Dawne dzieje i dzisiejsze urządzenia. Podręcznik do nauki historii dla VI kl. szkół powsz. 2 stopnia. Kurs A. Lwów 1936, Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 178, 7 map, 2 tabl.

— i Pini Tadeusz. Opowiadania z przeszłości i teraźniejszości Polski. Podręcznik do nauki historii dla 4 kl. szkół powsz. I stopnia, Kurs B. Ćwiczenia pomocnicze do nauki historii do podręcznika. Lwów 1937. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 114+144, tablica 1, 9 map.

Kargol A. zob. Jarosz Wł.

Korcala J. zob. Tarasinowa K.

Maleczyńska E. Rec. Gozzi Sorelli Gina. Imperium. Manuale di cultura fascista. In confirmata ai programmi 7 maggio 1936 XIV, Firenze 1936, s. 120. Wiad. Hist.-Dyd. Lwów 1937. R. V, z. 4, s. 231.

Martynowiczówna Wł. Historia. Podręcznik dla V kl. szkół powszechnych 3 i 2 stopnia. Ćwiczenia pomocnicze do nauki historii. Lwów 1937. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 271+29+1, 6 map. R. — Nowaczyk St. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 216—222.

— Obrazy z przeszłości i teraźniejszości. Podręcznik do nauki historii dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia. Kurs A. Pomocnicze ćwiczenia do cichej nauki. Lwów 1936. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 138+8, 6 map.

— Obrazy z przeszłości i teraźniejszości. Podręcznik do nauki historii dla 4 kl. szkół powszechnych I stopnia. Kurs B. Pomocnicze ćwiczenia do cichej nauki. Lwów 1937, Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 187+14, 6 map.

Moszczeńska W. Mrozowska H. Podręcznik do nauki historii na I klasę gimnazjalną. Lwów 1937, Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 296, map 9.

Mrozowska H. zob. Moszczeńska W.

Piasecki St. Aż do skutku (Uwagi o podręczniku Cz. Nankego „Historia nowożytna"). Prosto z mostu. 13 IX 1936, nr 40.

Piwarski K. Rec. Hallynck P. Mémento d'histoire contemporiane, t. I (1789—1848), I-ere partie du Baccalauréat. Paris A. Hatier 1929; t. II, (1848 — à nos jours), II-me partie du Baccalauréat. Paris, A. Hatier, 1930. Wiad. Hist.-Dyd. Lwów 1937. R. V, z. 1, s. 25—26.

Schönbrenner J. Dzisiaj i dawniej na ziemiach polskich. Historia Polski dla 6-tej klasy szkoły powszechnej. Warszawa 1937, Biblioteka Polska, s. 223, mapy 4.

— Obrazki z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii dla 6 kl. szkół powszechnych drugiego stopnia. Kurs B. Warszawa 1937, Biblioteka Polska, s. 154, mapy 4, plan 1.

Serejski M. H. Historia powszechna. Na pierwszą klasę gimnazjalną. Wyd. 2. Warszawa 1937, M. Arct, s. 224.

Świerczek J. Podręczniki szkolne Prof. J. Dąbrowskiego dla I, II i III kl. (Opinia Grupy Tarnowskiej). Kraków b. d. w. IV Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 3—8.

Szumański A. Materiał ilustracyjny przy nauce historii w klasie IV. Kraków b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa), s. 35—36.

Tarasinowa K. - Korcala J. Teksty źródłowe do lokacji miasta Kalisza i wsi okolicznych. B. m. w. 1936, Druk. J. i A. Radwanowie, Kalisz, s. 4.

C. ZAGADNIENIA ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO I NAUKA O POLSCE WSPÓŁCZESNEJ

I. Dydaktyka

Atlasy niemieckie i pakt nieagresji. Przyj. Szk. R. XVI, nr 15, s. 584.

Batorowicz Z. Zagadnienie morza polskiego i Gdyni w szkole powszechnej. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. R. VIII, nr 2, s. 110—113.

Czekalski A. Realizacja programu zagadnień życia współczesnego. Przegląd Pedag. 37. R. LVI (22), nr 17, s. 267—269.

— Zagadnienia życia współczesne-

go. Teorie ekonomiczne w programie I roku liceum. Przegl. Pedag., R. LVI (22), nr 21, s. 336—340.

Czekańska M. Stosunek geografii do historii w kl. IV. Ref. na konferencji rejonowej historyków w Poznaniu 26 XI 1936. Charakter geografii i historii w kl. IV. 1. Kto ma uczyć geografii a kto historii w kl. IV? 2. Współpraca nauczyciela geografii i historii. Czas. Geogr. 37. T. XV, z. 2, s. 144—156.

Dutkiewicz J. Dydaktyka nauki obywatelstwa. Warszawa 1936, Nasza Księgarnia, str. 11.(Odb. z Encyklopedii Wychowania. T. 2).

Mandecki St. W sprawie nauki o Polsce w kl. IV gimnazjum nowego typu. Gimnazjum 36/7 R. IV, nr 7—8, s. 243—246.

Maleczyńska E. Historyk czy geograf. Gimnazjum 36/7. R. IV, nr 4/5, s. 137—140.

Mrozowska H. Komunikat w sprawie lektury pomocniczej na klasę IV gimnazjalną. Dzien. Urz. K. O. S. Łuck. 37. R. XIV, nr 5, s. 109—111.

Niedbalski Al. Nauka o Polsce współczesnej, 2 godziny tygodniowo, czyli mniej więcej 100 godzin lekcyjnych w ciągu kursu Szkoły Rolniczej. Szk. Rol. 36/37, nr 2—3, s. 75—77, nr 4, s. 114—116.

Nowaczyk St. Przewodnik metodyczny do Historii dla klasy VII szkół powszechnych Włodzimierza Jarosza. Lwów 1936, Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 66. R. — Osuch Wincenty. Przyj. Szk. R. XV, nr 11, s. 417.

Opinie o programach licealnych. Zagadnienia życia współczesnego. Przegl. Pedag. R. LVI (22), nr 11, s. 162—163.

Padechowicz Cz. Kilka uwag o wycieczkach społecznych w szkole. Przyj. Szk. 37. R. XVI, nr 20, s. 782—784.

Pohoska H. Wychowanie obywatelsko-państwowe. Warszawa 1936, Nakładem Naszej Księgarni, s. 20. (Odb. z Encyklopedii Wychowania).

Polaczkówna M. Historia czy geografia? Czasop. Geogr. 37. T. XV, z. 2, s. 140—143.

Racinowski S. Wycieczki spospołeczne w środowisku wiejskim. Praca w kl. łącz. 36/7. R. IV; nr 3, s. 55—59.

Romer E. Rola mapy w nauce o Polsce współczesnej. Czasop. Geogr. 36, z. 2—3, s. 129—171 i odb. Lwów 1936, s. 46. R. — Ladenberger T. Wiad. Hist.-Dyd. 1936. R. IV, z. 3, s. 109—112.

Siemionowa-Weigl Cz. zob. Weigl-Siemionowa Cz.

Stańczyk K. Próby stosowania obserwacji w nauczaniu zagadnień życia współczesnego. Wiad. Hist.-Dyd. R. V, z. 4, s. 183—188.

Stosunek nauki historii do nauki geografii w klasie IV. Sprawozdanie z kwestionariuszy Ogniska Historycznego. Kraków b. d. w. V Konferencja Rejon. Krak. Ogniska Hist. (Streszczenia referatów). Druk. Narodowa, s. 8—17.

Wąsak J. Nauka obywatelstwa w nowych programach dla szkół pierwszego stopnia. Przyj. Szk. R. XV, nr. 12, s. 452—453.

Weigl-Siemionowa Cz. Lektura ważniejszych artykułów publicystycznych w związku z kursem historii w kl. IV gimn. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 3, s. 124—128.

Zajda K. Sprawa obronności granic Państwa w programach nauczania i wychowania młodzieży szkół powszechnych. Dzien. Urz. K. O. S. Poznań. R. XIV, nr 9, 231—240. (Historia s. 233—235).

Zmiany w programie nauki o Polsce współczesnej, zawartym w publikacji opr. przez F. Zawadzkiego, F. Skibińskiego pt. „Nauka o Polsce współczesnej" Warszawa 1935. Warszawa 1936, Nasza Drukarnia, s. 15, I nlb. Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wydział Pedagogiczny. Korespondencyjny Wyższy Kurs Nauczycielski.

II. Podręczniki

Biliński prof. Nauka o Polsce współczesnej. (Skrypty). B. m. w. 1937, Druk. „Świt" Wilno, s. 31.

Bornholtz T. Historia dla klasy 4 gimnazjów. 64 ilustracyj i map w tekście. Lwów 1937, Państw. Wyd. Książek Szkoln., s. 168+3 mapy poza tekstem. R. — Zimmermann M. Wiad. Hist.-Dyd. R. V, z. 4, s. 211—216.

Bystroń J. zob. Pawłowski St.

Czapliński Wł. Ogólne uwagi o podręcznikach historii na klasę

IV gimn. (Bornholtz T. Historia dla klasy IV gimnazjów. Lwów 1937, Dąbrowski J. Historia dla klasy IV gimnazjum. Lwów 1937, Moszczeńska W. i Mrozowska H. Podręcznik do nauki historii na czwartą klasę gimnazjalną. Lwów 1937). Kraków, b. d. w. V Konferencja Rejonowa Krak. Ogniska Histor. (Streszczenia Referatów). Druk. Narodowa, s. 29—30.

Dąbrowski J. dr. Historia. T. 4. Dla IV klasy gimnazjów. Z licznymi ilustracjami w tekście. Lwów 1937, K. S. Jakubowski, s. 2 nlb. 176. R. — Zimmermann M. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 211—216.

Folfrost M. Nauka o obywatelstwie. Wiadomości o Polsce z uwzględnieniem prawa socjalnego i przemysłowego dla kandydatów przystępujących do egzaminu czeladniczego. Warszawa 1937, Nakł. Tow. „Ort“, s. 32.

Gebert St. Obywatel polski. Podręcznik historii dla 7 kl. szkoły powszechnej. Lwów 1936, Książnica-Atlas, s. 143+1 nlb, 56 rycin. R. — Hecht G. Mies. Pedag. 36. R. XLV, nr 3, s. 94—96; Nowaczyk St. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 3, s. 130—132; Osuch W. Przyj. Szk. 36. R. XV, nr 11, s. 417—418.

Gołaś J. Nauka o Polsce współczesnej. Zagadnienia ustrojowe, społeczne i kulturalne Polski. Cz. I. (N. O. P. T. 2, cz. I). Wyd. I. Poznań 1937, P. A. T., s. 31+1 nlb. Biblioteka Terminatora. Dział Pomocniczy. T. 2.

Jaczynowski J., Żółtkowska H. Geografia i gospodarka Polski. Warszawa 1935, Powszechny Uniw. Korespondencyjny, s. 195 + 1 nlb. (Kurs nauki obywatelskiej. T. 1)

Komarnicki W. Ewolucja ustrojowa Polski współczesnej. Cz. I. Wilno 1936, s. 176.

— Ustrój państwowy Polski współczesnej. Cz. II. Wilno 1937, s. 177—440.

Korpała J., Rutkowska Z. Zagadnienia ustrojowe, społeczne i kulturalne Polski. Warszawa 1936, Powszechny Uniw. Korespondencyjny, s. 209+2 nlb., tabl. 4. (Kurs nauki obywatelskiej. T. 2). R. — J. K. K. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 2, s. 85—86.

Marek C. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 23 kwietnia 1935 r. 1) Tekst ustawy konstytucyjnej z objaśnieniami do poszczególnych artykułów. 2) Dodatek: a) Ordynacje wyborcze do Sejmu i Senatu, b) Ustawa o wyborze Prezydenta Rzczplitej, c) Dekret Prezyd. Rzeczplitej o sprawowaniu zwierzchności nad siłami zbrojnymi. 3) Skorowidz rzeczowy. Warszawa 1936, Pomoc Szkolna H. Wajnera, s. 55+1 nlb.

Moszczeńska W.-Mrozowska H. Podręcznik do nauki historii na czwartą klasę gimnazjalną. Lwów 1937, Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. 207, tabl 10 + teksty źródłowe, s. XXX, 2 nlb. R. — Zimmermann M. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 4, s. 211—216.

Nauka o Polsce współczesnej. Wyd. 2. Opr. P. Nester, Br. Owczynnik, Cz. Pawłowski (i inni) pod red. Fr. Zawadzkiego. Warszawa 1937, Nasza Drukarnia, s. 99. Związek Naucz. Polsk. Wydział Pedagog. Korespondencyjny Wyższy Kurs Naucz.

Nester P. zob. Nauka o Polsce współczesnej.

Owczynnik Br. zob. Nauka o Polsce współczesnej.

Pawłowski Cz. zob. Nauka o Polsce współczesnej.

Pawłowski St., Bystroń J. i Peretiatkowicz A. Polska współczesna. Geografia polityczna Polski. Kultura duchowa. Wiadomości prawno-polityczne. Wydanie piąte poprawione i uzupełnione. Wyd. T. N. S. W. Lwów-Warszawa 1936, Książnica-Atlas, s. 232. R. — Tyrowicz M. Wiad. Hist.-Dyd. 36. R. IV, z. 3, s. 106—109.

Peretiatkowicz A. zob. Pawłowski St.

Pohoska H.-Wysznacka M. Z naszej teraźniejszości. Podręcznik do nauki historii dla 7 klasy szkół powszechnych oraz dodatek: „Zmiany i uzupełnienia na rok 1937/38 do podręcznika“. Warszawa 1936, Wyd. M. Arct. Nasza Księgarnia, s. 126, ilustr. 39. R. — Nowaczyk St. Wiad. Hist.-Dyd. 37. R. V, z. 3, s. 130—132.

Rutkowska Z. zob. Korpała J.

Słownik geograficzny Państwa Polskiego i ziem historycznie z Polską związanych. Pod redakcją dr Stanisława Arnolda, prof. Uniw. Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Pomorze Polskie. Pomorze Zachodnie.

Prusy Wschodnie. T. I, zesz. 1. Warszawa 1936, Polskie Towarzystwo Krajoznawcze. Z zasił. Funduszu Kultury Narodowej, s. XVI, szp. 96.

Wereszczyński A. Wiadomości o Polsce współczesnej. Ustrój i administracja Państwa Polskiego. Wyd. 7 przerobione i uzupełnione. Lwów 1936, Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 331.

Wysznacka M. zob. Pohoska H.

Zawadzki Fr. zob. Nauka o Polsce współczesnej.

Żółtkowska H. zob. Jaczynowski J.

D. MAPY

Gebertowicz R. Mapa administracyjna Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1937. Wyd. Gł. Urząd. Statyst. Rzeczplitej Polskiej. Druk Wojskowy Instytut Geogr.

Janiszewski M. Fizyczna mapa Polski 1 :1 000 000. Warszawa 1936. „Nasza Księgarnia“

Mapa Polski administracyjno-sądowej. Podz. 1: 1.000.000 z wykazaniem granic województw, powiatów, dyrekcyj lasów, siedzib sądów, izb skarbowych, kuratoriów szkolnych, dyrekcyj poczt i telegrafów, kolei, urzędów celnych polskich i zagranicznych itp. Warszawa 1937. Opr. D. Wocznadze. Skł. Samopomoc Inwalidzka, Zakł. graf. Cukrzyński.

Natanson-Leski J. Atlas historyczny szkolny. Dzieje Polski. 6 map. Warszawa 1936. Dom Książki Pol. s. 4 nlb.

Piotrowicz L. Imperium Rzymskie pod koniec II w. po Chr. Podziałka 1 :3000 000. Lwów 1937. Książnica-Atlas, cm 137×190; cm 121×180.

Popiołek Fr. Województwo śląskie oraz ziemie sąsiednie. Podziałka 1 :400.000; 1 cm = 4 km. Rys. wyk. pod kier. inż. Zygmunta Lewickiego w Cieszynie. Katowice 1937. Wyd. Instytut Śląski. Książnica - Atlas. Lwów. cm 68½×48; cm 57×39½.

Romer E. Atlas geograficzny i historyczny dla IV klasy gimnazjalnej. Lwów-Warszawa 1936. Książnica-Atlas, s. 12, wym. 34×26 cm. R. — Ladesberger T.: Wiad. Hist.-Dyd. Lwów 1936. R. IV, z. 3, s. 109—112 (tylko: Część historyczna, tablice 6—12). R. — Czort T. dr. V Konferencja Krakow. Ogniska Histor. (Streszczenia referatów) b. m. i d. w. (Kraków, Druk. Narodowa), s. 33—34.

— Polityczny atlas kieszonkowy. Lwów 1936, Książnica - Atlas. cm 121½×96, 38 map. R. — Bojułka Br. Przegląd Powsz. Warszawa 1937. R. XIV, T. 214, s. 103; Czarnecki J. Przyj. Szk. 1937. R. VI, z. 4, s. 148; K. A. Praca Szkolna, 1937. R. XV, nr 6, s. 167—168 i K. T. Wiad. Hist.-Dyd. 1936. R. IV, z. 4, s. 177.

— Szymański T. Polska Mapa fizyczna. Podziałka 1 :1000 000. Lwów 1936. Książnica-Atlas, cm 122×96, cm 96×87½.

— Polska Mapa fizyczna. Podziałka 1 :700.000 (1 cm = 7 km). Lwów 1937. Książnica-Atlas, cm 249×137; cm 178×126.

Semkowicz Wł. Polska za Kazimierza Wielkiego. Stan z r. 1370. Podziałka 1: 1000 000. Lwów 1936. Książnica-Atlas. cm 126×168.

— Rzeczpospolita Polska w dobie królów obieralnych. Stan polityczny z czasów króla Stefana Batorego (1582) z uwzględnieniem późniejszych zmian terytorialnych do r. 1770. Podziałka 1 :1000 000. Lwów 1937. Książnica-Atlas, cm 159×187; cm 145×169.

Szumański T. zob. Romer E.

Tillinger T. Mapa polskich dróg wodnych z tablicami i tekstem objaśniającym. Wyd. 2, poprawione i uzupełnione. Warszawa 1936. Nakł. Stow. Gospodarki Wodnej, s. 46.

Warszawa-Południe. Plan do użytku szkolnego. Podziałka 1 :20000. Plan oprac. Konferencja Rejonowa 6 Rejonu Wizytacyjnego w Warszawie 1936 r. Wyk. J. Juszczyk. Warszawa 1936. Druk. W. Cukrzyński i S-ka, cm 34×44; cm 32×40.

ski. Katowice 1938, nakł. Hutnika. — Jętkiewiczowa Z.: Adam Asnyk (W stulecie urodzin). Warszawa 1938, Nasza Księgarnia. — Jeżewska M.: Podanie o Piaście. Lwów—Warszawa 1938, Książnica-Atlas. — Klepacz Michał ks. prof. dr: Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim. Katowice 1937, Nakł. Księgarnia i Drukarnia Katolicka. — VII konferencja rejonowa Krakowskiego Ogniska Historycznego. Streszczenia referatów. Kraków 1938, Druk. Narodowa. — Perszyj ukrainśkyj pedagogicznyj kongres, 1935. Lwów 1938, Nakł. Tow. „Ridna Szkoła". — Korupczyńska R., Świderska-Jarmołowiczowa J.: Wielkie święto. Warszawa 1938, Nasza Księgarnia. — Krawczykowski Fr.: Lekcje ćwiczeń cielesnych w kl. I, II, III i IV szkoły powszechnej. Warszawa 1938, Nasza Księgarnia (Z praktyki szkolnej nr 36). — Królikowski S. Fr.: Zarys polskiej polityki handlowej ze szczególnym uwzględnieniem polityki celnej. Warszawa 1938, Nakł. Instytutu Społecznego. — Księga Pamiątkowa Gimnazjum w Jaśle. Jasło (1938), Dyrekcja Gimnazjum. — Kukiel M. gen. doc. U. J.: Najważniejsze zagadnienia w dziejach wojskowości polskiej. Kraków 1938, Krak. Ognisko Historyczne. — Loth Edward: Człowiek przeszłości. Lwów—Warszawa 1938, Książnica-Atlas. — Lloyd George David: Wspomnienia wojenne. T. I—III. Tłum. A. Pański. Warszawa 1938, Rój. — Lwów i Ziemia Czerwieńska. Lwów 1938, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. — Łakomy Ludwik: Orlę z hetmańskiego gniazda. Kadet Karol Chodkiewicz. Warszawa 1938, Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy. — Łopalewski Tadeusz: Między Niemnem a Dźwiną. Ziemia wileńska i nowogrodzka. Przedmowę napisał Aleksander Prystor, marszałek Senatu. Poznań 1938, Wyd. Polskie (R. Wegner). — Mann Tomasz: Młodość króla Henryka IV. Warszawa 1936, „Rój". — Tenże: Król Henryk IV na wyżynach sławy. Warszawa 1938, Rój. — Markowska Laura: Matka ludu (Błogosławiona Kinga). Opowieść biograficzna z XIII w. Tarnów 1938, Nakł. Katol. Stow. Kobiet. — Morcinek Gustaw: Dzieje węgla. Wyd. 8. Warszawa 1938, Nakł. Gebethner i Wolff. (Polska i świat współczesny. Biblioteka Młodzieży, t. 9). — Olszewicz Bolesław: Obraz Polski Dzisiejszej. Warszawa 1938, M. Arct. — Oppman Edmund dr: Wodzowie Polski. Szlakami chwały oręża polskiego. Wyd. 3. Warszawa 1938, Główna Księg. Wojskowa. — Patkowski Aleksander: Sandomierskie. Góry Świętokrzyskie. Poznań 1938, Wyd. Polskie. — Pawlicowa Maria dr: Ludzie i wypadki z okresu włoskiego risorgimenta. Dla młodzieży. Kraków 1939 (1938), nakł. autorki. — Pawłowski Stanisław: Geografia jako nauka i przedmiot nauczania. Lwów—Warszawa 1938, Książnica-Atlas. — Pietraszewski J.: Sandomierz. Sandomierz 1938, Oddział Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego w Sandomierzu. — Piłsudski Józef: Moje pierwsze boje. Wspomnienia spisane w twierdzy magdeburskiej. Z mapkami. Wstęp i przypisy opracował Wacław Lipiński. Wyd. 4. Warszawa 1938, Instytut Józefa Piłsudskiego poświęcony Badaniu Najnowszej Historii Polski. — Piłsudski Józef: W walce o niepodległość. Wybór z pism. Warszawa 1938, Gebethner i Wolff. — Putek Józef dr: Mroki średniowiecza. Wyd. 2. Kraków 1938, nakł. autora. — Radlińska Helena: Książka wśród ludzi. Lwów 1938, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. — Romer Jan gen.: Pamiętniki. Lwów (1938), Książnica-Atlas. — Rytlowa Józefa: Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej. Warszawa 1938, Nasza Księgarnia (Z praktyki szkolnej nr 40). — Rzeczpospolita, jej prawa, urzędy. Podręcznik dla nauczycieli. Opracowali: Edmund Mieroszewicz, Witołd Pajor, Leon Zieleniewski. Warszawa 1938, Nakładem Stowarzyszenia Urzędników Państwowych Rzeczypospolitej Polskiej (Biblioteka Urzędnika, nr 1). — Szlęzak Tadeusz (układ): Gryf w służbie Białego Orła. Symboliczne widowisko historyczno-regionalne w 5 częściach w wykonaniu pomorskiej młodzieży szkół powszechnych. Toruń 1938, Druk. Spółdzielcza. — Schönbrennerówna Janina: Obrazki z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii dla VI kl. szkół powsz. II stopnia. Warszawa 1938, Biblioteka Polska. — Taż: Dzisiaj i dawniej na ziemiach

polskich. Podręcznik do nauki historii dla V kl. szkół powsz. II i III stopnia. Warszawa 1938, Biblioteka Polska. — Simoleit Gustav: Ost-Deutschland und Ost-Europa. Osterwick (Harz und Berlin 1937, Zickfeldt). — Śliwińska Ewa: Historia naszych zbóż. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szk. — Sławiński Tadeusz: Zagadnienia gospodarcze Polski współczesnej. Warszawa 1938, Biblioteka Polska. — Słowacja i Słowacy. Praca zbiorowa pod red. Władysława Semkowicza. T. I: Kraj i lud. Kraków 1937, Nakł. Sekcja Słowacka Tow. Słowiańskiego w Krakowie (Biblioteka Słowacka nr 1). — Smolarski Mieczysław: Iskry na szablach. Powieść. Warszawa 1938, Tow. Wyd. Rój. — Sopoćko Janusz: W kompanii zwiadowców. Warszawa, Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy. — Sprawozdania Oddziału Lwowskiego Pol. Tow. Krajoznawczego za rok 1937. Lwów 1938 (odb. z Przeglądu Krajoznawczego). — Ujma Bronisław: Plan pracy kierownika szkoły. Warszawa 1938, Nasza Księgarnia (Z praktyki szkolnej nr 42). — Verdier kardynał, arcybiskup Paryża: Podręcznik zagadnień życia współczesnego. Katowice (1938), Księgarnia Katolicka. — Wawrzkowicz i Klink: Walczący Lwów. Lwów 1938, Książnica-Atlas. — Wojciechowski Stanisław: Wspomnienia. Lwów (1938), Książnica-Atlas. — Wrzosek Antoni dr: Śląsk za Olzą. Obraz gospodarczy. Warszawa 1938, Nakł. tyg. „Polska Gospodarcza". — Zierhoffer August dr: Ogólna charakterystyka państwa polskiego ze stanowiska geograficznego i gospodarczego. Lwów 1938. — Zischka Anton: Bawełna włada światem. Lwów—Warszawa 1938, Książnica-Atlas.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
POD ZARZĄDEM FRANCISZKA KADLECA